

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

САМОЙЛЕНКО ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 374.7–043.86

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

011 Освітні, педагогічні науки
(загальна педагогіка та історія педагогіки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.А.Самойленко
(підпис)

Науковий консультант

Дубасенюк Олександра Антонівна
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2019

АНОТАЦІЯ

Самойленко О.А. Тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (загальна педагогіка та історія педагогіки). – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2019.

У дисертації у порівняльно-педагогічному аспекті досліджено тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) у європейському історико-культурному контексті на тлі глобальних викликів сучасності.

Обґрунтовано положення, що освіта дорослих є: унікальним способом забезпечення сталого й збалансованого прогресу суспільства та особистості у XXI столітті, а також чинником онтогенетичного і соціокультурного розвитку дорослої людини, який призводить до досягнення нових акмеологічних вершин; фактором цілісного розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії в єдності процесів соціалізації та індивідуалізації.

Охарактеризовано освіту дорослих у контексті концепції «цивілізації якості життя», природа якої спирається на роль знань, інформації та технологій у суспільстві XXI століття, які визначатимуть якість буття людини і мету державної соціальної політики, соціально-економічного розвитку європейських країн. Проаналізовано основні європейські цілі сталого розвитку, які актуалізують питання навчання дорослих у Словаччині: активне громадянство та демократія, здоров'я і благополуччя, індивідуальні життєві навички, соціальна згуртованість, справедливість і рівність, зайнятість, міграція та демографічні зміни, інформатизація та інноваційність. Доведено, що освіта дорослих визначає компетенції, дискусійні простори та

творчість для розробки нових підходів, необхідних для сталого розвитку. Зміна парадигми можлива шляхом формування критичного мислення свідомих та інноваційних громадян. З'ясовано, що підвищення якості життя нерозривно пов'язане з розвитком освіти дорослих і є обов'язковою умовою конкурентоспроможності країни в світовому розподілі праці.

Доведено, що освіта дорослих у Словаччині є цілісною системою професійної підготовки дорослої людини до умов глобального, конкурентного ринку праці на основі кваліфікаційно-компетентнісного підходу, який визначає значущість результатів формальної, неформальної та інформальної освіти і відповідає вимогам європейської освітньої парадигми підготовки фахівців.

Представлено авторську модель компаративного дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у країні на декількох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, методики та техніки компаративного дослідження. Інтеграційною основою у дисертаційній роботі визначено загальнометодологічні підходи: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, порівняльний, системний, синергетичний. Для з'ясування особливостей взаємодії суб'єктів освіти дорослих реалізовано суб'єктний, діалоговий та ресурсний підходи. Ціннісно-сміслові та результативні характеристики освітнього неперервного процесу окреслено за допомогою компетентнісного, андрагогічного, акмеологічного та онтологічного підходів. Виокремлено п'ять послідовних етапів розвитку освіти дорослих у Словаччині: застановчий (1862-1918), ідеологічний (1918-1945), трансформаційний (1945-1990), концептуальний (1990-2004) та євроінтеграційний (2004-2019).

Обґрунтовано концептуальні засади її розвитку на основі доктрин американської та англійської андрагогічних шкіл; філософсько-педагогічних ідей гуманістично-ліберальної, трансформативної та постмодерної теорій. Виявлено, що система освіти дорослих у Словаччині спирається на андрагогічні принципи навчання дорослих М. Ноулза та

емпіричну модель навчання дорослих Д. Колба, якими окреслюється важливість життєвого досвіду дорослого учня у побудові його освітньої траєкторії. Досліджуваний феномен розглядається у проєкції тривимірної моделі освіти дорослих Словаччини, основними компонентами якої є: когнітивний (система знань про навколишню дійсність та самого себе); прагматичний (сукупність професійних знань і компетентностей особистості); креативний (здатністю до перетворення дійсності, відкритість до змін). Доведено, що багатогранність освіти дорослих зумовлена специфікою економічного розвитку Словаччини та спрямованістю на формування компетентнісного фахівця для ринку праці.

З'ясовано, що набуття Словаччиною статусу країни-члена Європейського Союзу уможливило інтенсивний розвиток неформальної та інформальної освіти дорослих як складових системи неперервної освіти у контексті європейської освітньої політики. Доведено, що система неформальної освіти дорослих забезпечує широкі пропозиції щодо перспектив навчання та засобів його забезпечення через діяльність державних та громадських організацій. Метою таких освітніх практик визначено розробку ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної ціложиттєвої освіти.

Зазначено, що інтеграція Словаччини до єдиного європейського освітнього простору зумовила прискорення процесу створення та поширення масових відкритих освітніх онлайн-курсів (МООС), які у контексті їх змістової наповненості, доступності та варіативності забезпечують ефективність в особистісному та професійному розвитку дорослого в умовах інформальної освіти.

Виявлено, що у словацькій системі освіти дорослих визнається значущість результатів формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих через специфічну систему валідації у межах Європейської рамки кваліфікацій. Механізмами визнання результатів навчання дорослого у Словацькій Республіці визначено єдину європейську рамку кваліфікацій

(Europass) та Європейську систему трансферу кредитів для професійної освіти та навчання (ECVET).

Охарактеризовано систему підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині, яка здійснюється на засадах інтердисциплінарного андрагогічного та кваліфікаційно-компетентнісного підходів. Зміст підготовки складають спеціальні та загальні навчальні предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність фахівця у галузі освіти дорослих. Охарактеризовано фундаментальну основу діяльності андрагога, що містить три системоутворювальні компоненти: предметно-змістовий, проєктувально-технологічний та організаційно-діагностувальний. Проаналізовано перспективні напрями підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині, що здійснюється в системі підготовки сертифікованих лекторів – фахівців з підвищення кваліфікації працівників для різних галузей економіки безпосередньо на робочому місці. Обґрунтовано позитивний вплив досліджуваного феномена на підвищення зайнятості, покращення міжособистісної взаємодії, ментального здоров'я та безпеки громадян, які здатні швидко адаптуватися до мінливих умовах глобалізованого соціуму.

На основі аналізу особливостей освіти дорослих у Словаччині виявлено провідні положення щодо визначення тенденцій її розвитку в досліджуваний період в умовах глибоких трансформаційних змін в окремих європейських країнах, починаючи з другої половини XX століття.

З метою системного виявлення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині в окреслений період реалізовано методологічні підходи: просторовий – для аналізу взаємозумовлених неперервних, субординованих соціально-культурних процесів; рівневий – для окреслення взаємозв'язку та взаємовпливу глобальних, регіональних та локальних тенденцій з урахуванням політичних, економічних та

соціокультурних умов розвитку країни, специфіки формування та відтворення людського капіталу.

Обґрунтовано висновок про домінування тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) на глобальному, регіональному та локальному рівнях. До глобальних тенденцій у сфері освіти дорослих віднесено широкий доступ до інтернет-ресурсів; зростання масштабів дистанційного навчання; перенесення освіти у віртуальний простір; зростаючий запит суспільства на безперервність та індивідуалізацію освіти; диверсифікацію та модульну організацію освітніх програм. За цих викликів посилюється тенденція до національної самоідентифікації освіти дорослих в умовах глобалізації, що виражається в органічному поєднанні історії та освітніх традицій конкретної країни, збереженні та збагаченні національних цінностей.

З'ясовано, що на регіональному рівні відбувається трансформація освітніх підходів – від знаннєвого до компетентнісного, що посилює тенденції до ефективної інтеграції новітніх технологій у систему освіти дорослих, поглиблення міждержавного співробітництва в освітній сфері, упровадження нових суспільних цінностей (академічна свобода, самоврядування, організація проєктних колективів на принципах самоорганізації, динамізм стрімкого генерування й освоєння нового знання і компетентностей, уміння концентрувати інтелектуальні й фінансові ресурси на ключових позиціях зростання). Прагнення забезпечити сталий розвиток держави актуалізує спроможність вирішувати проблеми і долати суперечності як загального, так і локального характеру, а також визначати перспективи.

Визначено, що на місцевому рівні освіта дорослих постає полікультурним, соціально орієнтованим явищем, відкритим до формування міжнародного освітнього середовища, національним за характером культури і наднаціональним за характером знань. Доведено, що виклики сучасного суспільства сприяють актуалізації потреби у

розвитку креативного потенціалу та творчих здібностей дорослих, універсальних управлінських навичок: працювати у рамках проєктного підходу, створювати команду, бути лідером, знаходити й аналізувати актуальну інформацію тощо.

З'ясовано, що сучасна стратегія перспективного розвитку держав реалізується у межах європейської програми навчання дорослих, яку національні координатори впроваджують на рівні країн-членів. Доведено, що освіта дорослих здійснює вагомий внесок у національні стратегії сталого суспільного розвитку, сприяє реалізації основоположних європейських цінностей, справедливості, активної громадянської позиції, креативності та новаторства. З'ясовано, що освіта дорослих забезпечує реальний та необхідний зв'язок навчання і виховання з політичною, економічною та суспільною системою країни, створює умови для задоволення освітніх потреб громадян, їхніх можливостей з метою професійного розвитку та самореалізації, підвищення ефективності й результативності життєдіяльності. Доведено необхідність сталих інвестицій в освіту дорослих на всіх рівнях суспільного розвитку у довгостроковій перспективі, а саме: підтримання конкурентоспроможності, добробуту, академічної та трудової мобільності, соціальної консолідації тощо.

Окреслено перспективи творчого застосування в Україні позитивного словацького досвіду освіти дорослих з метою модернізації вітчизняної системи освіти. На основі SWOT-аналізу виявлено її переваги: наявність комплексу міжнародних зобов'язань у відповідному напрямі, зацікавленість у розробленні та впровадженні ефективної політики серед провайдерів освітніх послуг в Україні; активна розбудова громадського та приватного сектору освіти дорослих. Доведено про необхідність прийняття законопроєкту «Про освіту дорослих» та Концепції розвитку освіти дорослих; поширення досвіду створення закладів інноваційного типу з наданням освітніх послуг різним категоріям дорослого населення;

розроблення механізмів визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та формального навчання; переходу на персоніфіковану модель підвищення кваліфікації педагогічного персоналу з наданням можливостей індивідуальних освітніх програм. Виявлено актуалізовану суспільну потребу у подальшій професіоналізації освіти дорослих шляхом підготовки фахівців у галузі андрагогіки.

Обґрунтовано положення про необхідність розробки професійного стандарту андрагога на кількох рівнях: інформаційно-аналітичному (вивчення міжнародної та вітчизняної практики підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, визначення резервів та перспектив); організаційному (обговорення та незалежна експертиза проєктів професійних програм підготовки фахівців у галузі освіти дорослих); освітньому (розробка кваліфікаційних вимог до компетенцій андрагога, професійних освітніх програм їх підготовки та перепідготовки).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальші наукові пошуки шляхів удосконалення вітчизняної системи освіти дорослих потребують: урахування закономірностей її функціонування в умовах інтеграції до європейського освітнього простору, розбудови громадянського суспільства, вивчення та обґрунтування організації психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, механізмів професійного становлення андрагога та системи його моніторингу, дидактичних вимог до створення і впровадження електронних освітніх ресурсів у систему формальної освіти дорослих, інноваційної діяльності на різних рівнях освіти дорослих.

Ключові слова: освіта, неперервна освіта, освіта дорослих (формальна, неформальна, інформальна), ціложиттєва освіта, андрагогічний підхід, тенденції розвитку, Словацька Республіка (Словаччина).

SUMMARY

Samoilenko O.A. Trends in the development of adult education in Slovakia (second half of XX - beginning of XXI century). - Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a Doctor of Sciences degree by specialty 011 – Education, pedagogical sciences (general pedagogy and history of pedagogy). – Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr, 2019.

The dissertation deals with comparatively pedagogical aspects of the development of adult education in Slovakia (second half of XX - beginning of XXI century) in the European historical and cultural context against the background of global challenges of the present.

It is substantiated that adult education is: a unique way of ensuring the sustainable and balanced progress of society and personality in the 21st century, as well as a factor in the ontogenetic and socio-cultural development of adults, which leads to the achievement of new acmeological peaks; factor of holistic development of the individual as a subject of social interaction in the unity of processes of socialization and individualization.

Adult education is characterized in the context of the concept of «civilization of quality of life», whose nature is based on the role of knowledge, information and technology in the 21st century society, which will determine the quality of human life and the purpose of state social policy, socio-economic development of European countries. The basic goals of the European Sustainable Development is to actualize the issue of adult education in Slovakia, activate citizenship and democracy, health and wellness, personal life skills, social cohesion, justice and equality, employment, migration and demographic change, information and innovation. It has been proven that adult education defines competencies, discussion spaces and creativity to develop new approaches needed for sustainable development. Changing the paradigm is possible by forming the critical thinking of conscious and innovative citizens. It

is found that improving the quality of life is inextricably linked with the development of adult education and is a prerequisite for the country's competitiveness in the global division of labor.

It is proved that adult education in Slovakia is a comprehensive system of professional preparation of an adult to the conditions of a global, competitive labor market on the basis of qualification-competence approach, which determines the significance of the results of formal, non-formal and informal education and meets the requirements of the European educational paradigm for training specialists.

There are five separated successive stages in the development of adult education in Slovakia: constitutive (1862-1918), ideological (1918-1945), transformational (1945-1990), conceptual (1990-2004) and european (2004-2019). The author's model of comparative research of trends of development of adult education in the country at several levels of methodology is presented: philosophical, general scientific, concrete-scientific, methods and techniques of comparative research. Integration basis in the dissertation defines the general methodological approaches: noospheric, civilizational, historical and pedagogical, comparative, inductive, systemic, synergistic. Subject, dialogic and resource approaches have been implemented to clarify the features of adult education interaction. The semantic and meaningful characteristics of the educational continuous process are outlined with the help of competent, andragogical, acmeological and ontological approaches.

The conceptual bases of its development on the basis of the doctrines of American and English andragogical schools are substantiated ; philosophical and pedagogical ideas of humanistic-liberal, transformative and postmodern theories. It was found that the adult education system in Slovakia is based on the andragogical principles of adult learning by M. Knowles and the empirical model of adult learning by D. Kolb, which outlines the importance of the adult learner's life experience in constructing his educational trajectory. The phenomenon under study is considered in the projection of a three-dimensional

model of adult education in Slovakia, the main components of which are: cognitive (the system of knowledge about the surrounding reality and itself); pragmatic (set of professional knowledge and competences of the individual); creative (ability to transform reality, openness to change). It is proved that the versatility of adult education is due to the specific economic development of Slovakia and the focus on the formation of a competent specialist for the labor market.

It was found that the acquisition of the status of a Member State of the European Union by Slovakia has enabled the intensive development of non-formal and informal adult education as part of the system of continuing education in the context of European educational policy. It has been proven that the system of non-formal adult education provides broad suggestions on the prospects of learning and the means of providing it through the activities of state and public organizations. The purpose of such educational practices is to develop effective adult learning methods in the context of lifelong learning.

It was noted that the integration of Slovakia into a single European educational space led to the acceleration of the process of creation and dissemination of mass open online education courses (MOOCs), which in the context of their content, accessibility and variability, ensure effectiveness in adult personal and professional development.

It is revealed that the Slovak adult education system recognizes the importance of the results of formal, non-formal and informal adult education through a specific system of validation within the European Qualifications Framework. The mechanisms for recognizing adult learning outcomes in the Slovak Republic define a single European Qualifications Framework (Europass) and a European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET).

The system of training of specialists in the field of adult education in Slovakia is characterized, which is carried out on the basis of interdisciplinary andragogical and qualification and competence approaches. The content of the

training consists of special and general educational subjects that form a special (andragogical), methodological, social-psychological, differential-psychological, reflexive and individual-personal competence of a specialist in the field of adult education. The fundamental basis of the activity of the andragogue, which contains three system-forming components, object-content, projective-technological and organizational-diagnostic, is characterized. Perspective directions of training of specialists in the field of adult education in Slovakia are analyzed, which is carried out in the system of training of certified lecturers – specialists in advanced training of employees for different sectors of the economy directly in the workplace. The positive impact of the studied phenomenon on the increase of employment, improvement of interpersonal interaction, mental health and safety of citizens, which are able to adapt quickly to the changing conditions of the globalized society, is substantiated.

On the basis of the analysis of the features of adult education in Slovakia, the leading provisions for determining the trends of its development in the studied period under the conditions of profound transformational changes in some European countries, starting from the second half of the twentieth century, were identified.

In order to systematically identify trends in the development of adult education in Slovakia, methodological approaches have been implemented in the outlined period: spatial – for the analysis of interrelated continuous, subordinated socio-cultural processes; level – to outline the interconnection and interplay of global, regional and local trends, taking into account the political, economic and socio-cultural conditions of the country's development, the specifics of the formation and reproduction of human capital.

The conclusion about the dominance of trends in the development of adult education in Slovakia (second half of XX – beginning of XXI century) at the global, regional and local levels is substantiated. Global trends in adult education include broad access to online resources; increasing the scope of distance learning; transferring education to a virtual space; the growing public

demand for continuity and individualization of education; diversification and modular organization of educational programs. In the face of these challenges, there is an increasing tendency for national self-identification of adult education in the context of globalization, which is reflected in the organic combination of the history and educational traditions of a particular country, preservation and enrichment of national values.

It was found that at the regional level the transformation of educational approaches – from knowledge to competence, which reinforces the trend towards the effective integration of new technologies into the education system of adults deepening international cooperation in education, introduction of new social values (academic freedom, organization of project teams on the principles of self-organization, the dynamism of rapid generation and development of new knowledge and competences, the ability to concentrate intellectual and financial and resources in key positions and growth). The desire to ensure the sustainable development of the state actualizes the ability to solve problems and overcome contradictions of both general and local character, as well as to define prospects.

It is determined that at the local level, adult education is a multicultural, socially oriented phenomenon, open to the formation of an international educational environment, national in nature and supranational in nature. It is proved that the challenges of modern society contribute to the actualization of the need for the development of creative potential and creative abilities of adults, universal management skills: to work within the project approach, to create a team, to be a leader, to find and analyze relevant information, etc.

It is revealed that the current strategy for the future development of the countries is being implemented within the framework of the European Adult Learning Program, which is implemented by the national coordinators at the level of the Member States. It is proved that adult education makes a significant contribution to national strategies for sustainable social development, contributes to the realization of fundamental European values, justice, active citizenship, creativity and innovation. It has been found out that adult education

provides a real and necessary connection of education and upbringing with the political, economic and social system of the country, creates conditions for satisfying the educational needs of citizens, their opportunities for the purpose of professional development and self-realization, increase of efficiency and effectiveness of life. The need for sustainable investment in adult education at all levels of social development in the long term has been proved, namely: maintaining competitiveness, prosperity, academic and labor mobility, social consolidation and more.

The perspectives of creative use in Ukraine of the positive Slovak experience of adult education in order to modernize the national education system are outlined. On the basis of SWOT analysis its advantages were revealed : presence of a set of international obligations in the relevant direction, interest in the development and implementation of effective policy among educational service providers in Ukraine; active development of the public and private adult education sectors. The necessity of adopting the bill “On Adult Education” and the Concept of Adult Education Development were proved ; dissemination of experience of creation of innovative type institutions with provision of educational services to different categories of adult population; developing mechanisms for recognizing, evaluating and validating the results of non-formal and formal learning; the transition to a personalized model of professional development of teaching staff with the provision of individualized educational programs. An urgent public need for further professionalization of adult education by training specialists in the field of andragogy has been identified.

Provisions on the need to develop a professional andragogue standard at several levels have been substantiated: information and analytical (study of international and domestic practice of training specialists in adult education, determination of reserves and prospects); organizational (discussion and independent examination of projects of professional programs for training specialists in adult education); educational (development of qualification

requirements for the competence of andragogue, professional educational programs for their training and retraining).

The study does not exhaust all aspects of the problem outlined. Further scientific search for ways to improve the national adult education system need: taking into account the regularities of its functioning in terms of integration into the European educational space, civil society development, study and justification of the organization of psychological and pedagogical support for training specialists in the field of education, didactic requirements for the creation and implementation of electronic educational resources in the formal education system of adults, innovation at various levels of adult education.

Key words: education, continuing education, adult education (formal, non-formal, informal), whole-hearted education, andragogical approach, development trends, Slovak Republic (Slovakia).

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати

1. Самойленко О., 2019. *Розвиток освіти дорослих у Словаччині: тенденції та перспективи: [монографія]*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, 2019. 396 с.
2. Самойленко О., 2019. *Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині*. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: [монографія; колектив авторів]. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 270-295.
3. Samoilenko O., 2019. Personal-oriented professional counseling of adults: experience of the Slovak Republic. *The scientific journal «Actual Pedagogy»*. № 2-3, с. 50-54
4. Samoilenko O., 2019. MOOC platforms as a tool for adult education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.*

журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 4 (88), с. 103-116

5. Samoilenko O., 2019. Formation and development of adult education in Ukraine and Slovak Republic: comparative analysis. *Scientific Herald of the Institute of Vocational education and Training of NAES of Ukraine: collection of researches*. Issue: 1(18), p. 195-201.
6. Samoilenko O., O. Dubaseniuk, N. Sydorchuk, 2019. Trends of development of adult edcation in the EU countries. *Педагогічний часопис Волині*. Розділ II. Інноваційні процеси в освіті. № 2 (13), с. 97-104
7. Самойленко О., 2019. Освіта дорослих у контексті європейської освітньої політики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 30. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с.125-130.
8. Самойленко О., 2019. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Вип. 6, с. 30-46
9. Самойленко О., 2019. Концепція неформальної освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Проблеми освіти*. Вип. 92, с. 135-142
10. Самойленко О., 2019. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157). Серія: Педагогічні науки), с. 188-195.
11. Самойленко О., Самодумська О. Л., 2019. Неформальна освіта дорослих: досвід країн Європейського союзу. *Вісник Глухівського університету*. Випуск. 1 (39), с. 202-214.
12. Самойленко О., 2019. Тенденції розвитку освіти дорослих на початку ХХІ століття: досвід Словацької Республіки. *Гірська школа Українських Карпат*. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». № 20, с. 25-34.

13. Самойленко О., 2018. Етапи становлення системи освіти дорослих у Словацькій Республіці. Професійна освіта: андрагогічний підхід: [монографія; кол. авторів]. Житомир: Вид. О. О. Євенок, с. 173-198.
14. Самойленко О., 2018. Андрагогічний підхід у навчання дорослих (досвід Словаччини). *Проблеми освіти: зб. наук. пр.* ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ. Вип. 90, с. 200-206.
15. Самойленко О., 2018. Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих Словацької Республіки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань: ВПЦ «Візаві». Вип. 17, с. 417-426.
16. Самойленко О., 2018. Професійна компетентність андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. Вип. 31 (41). Київ : Вид-во НІГ імені М. Л. Драгоманова, с. 20-25
17. Самойленко О., 2018. Становлення системи освіти дорослих у Словацькій Республіці на початку XX століття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка. Вип. 4 (95), с. 176-182
18. Самойленко О., 2018. Неформальна освіта дорослих у Польщі. *Українська полоністика.* Випуск 15, с. 185-194.
19. Самойленко О., 2017. Концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць.* Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. Вип. 1 (13), с. 149-160.
20. Самойленко О., 2017. Творча група як форма підвищення професійної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія:

Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вип. 51. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», с. 54-59.

21. Самойленко О., 2017. Образование взрослых в Словакии: методологический базис. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia. Выпуск 5/5A, с. 118-123.
22. Самойленко О., 2017. Особливості системи освіти дорослих у Словаччині. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О. О. Євенок. Вип. 87, с. 236-242.
23. Самойленко О., 2017. Ноосферна освіта: теоретико-методологічні основи. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia. № 5/2, с. 104-107
24. Самойленко О., Беседовська І.В., 2016. Рівень професійної компетентності викладачів педагогічного коледжу. *Нові технології навчання*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. Вип. 89. Ч. 2, с.155-159.
25. Samoilenko O., 2015. Noospheric Education as a Technology of Upbringing and Education of the 21st Century Personality. *European humanities studies: State and Society. Philosophical, sociological and cultural aspects of creativity Max Weber*. № 3, pp. 168-177.

Опубліковані праці апробаційного характеру

26. Самойленко О.А., 2019. Неперервна освіта дорослих: досвід країн ЕС. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. К.: Вид-во ТОВ "Юрка Любченка. Т. 2, с. 477-485.*
27. Samoilenko O., 2019. Systém vzdelávania dospelých na Ukraine a na Slovensku. *Teória a prax edukácie dospelých. Andragogické vedecké štúdie: матеріали Міжнародної наукової конференції*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 78-83. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/>

28. Самойленко О., 2019. Дуальна освіта як технологія навчання дорослих: досвід Словаччини. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерності професіоналізм*: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет, с. 283-287.
29. Самойленко О., 2019. MOOC-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. Т. 1, с. 75-79.
30. Самойленко О., 2019. Значення інформальної освіти для самореалізації фахівця у професійній діяльності. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції (з міжнародною участю)* (12 березня 2019 р., м Дніпро). ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». Дніпро: Акцент ПП, с. 64-66.
31. Самойленко О., 2019. Дуальна освіта дорослих у системі професійної підготовки фахівців (досвід Словацької Республіки). *Проблеми та перспективи розвитку інноваційної діяльності в Україні*: матеріали XII Міжнародного бізнес-форуму (Київ, 22 березня 2019 р.). Київ: Київ. Нац. торг.-економ. ун-т, 2019, с. 118-120.
32. Самойленко О., 2018. Андрагог як професіонал у галузі навчання дорослих. *Андрагогічний вісник. Житомир*: Вид. ЖДУ ім. І.Франка. Вип. 9, с. 78-87. URL: http://library.zu.edu.ua/andragogichniyi_visnyk.html.
33. Samoilenko O., 2018. The concept of the adult education in the slovak republic: historical aspects. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých*: матеріали Міжнародної наукової конференції. Prešove: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 256-261.
URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3>

34. Самойленко О., 2018. Освіта дорослих як освітній тренд ХХІ століття. *Культурологічний альманах*: Випуск 10. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ». с. 79-82.
35. Самойленко О., 2018. Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих у Словацької Республіки *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжнародної наук.-практ. конференції, м.Умань, 11-12 жовтня 2018 року. Умань: ВПЦ "Візаві", с. 142-145.
36. Самойленко О. 2017. Концепція освіти дорослих у Словаччині. *Збірник матеріалів VII Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти»* (20-21 квітня 2017 року). ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Київ: Міленіум, 2017, с. 34-37.
37. Самойленко О., 2017. Теоретичні засади формування освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Андрагогічний вісник*. Випуск 8, с. 56-66.
38. Самойленко О., 2016. Освіта дорослих в Україні: історіографія проблеми. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane»* (30.07.2016 - 31.07.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. g o.o. «Diamond trading tour», с.17-22.

**Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації**

39. Самойленко О., Беседовська І., 2019. Моніторинг як педагогічна технологія визначення професійного рівня викладача коледжу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 березня 2019 року. Київ, НАУ, с. 128-129.
40. Самойленко О., 2018. Проблема формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти. *Підготовка*

фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні: матеріали III всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського, м. Черкаси, 15 листопада 2018 р. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є.І., с. 98-99.

41. Самойленко О., 2016. Ноосферний підхід до викладання навчальних дисциплін у вищій школі. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук, праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 21-22 квітня 2016 р. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди» [наук. ред. В.П. Коцур, Д.С. Мазоха]. Переяслав-Хмельницький, 2016, с. 71-75.*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	25
ВСТУП	26
РОЗДІЛ 1 ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	40
1.1 Бібліографічний аналіз проблеми становлення та розвитку освіти дорослих у вітчизняній та зарубіжній літературі	40
1.1.1 Теоретико-методологічні засади розвитку андрагогіки як науки про освіту дорослих: словацький досвід	51
1.1.2 Огляд чехо-словацького періоду розвитку освіти дорослих	54
1.2 Аналіз базових понять дослідження	61
1.3 Методологічні засади дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині	117
Висновок до першого розділу	144
РОЗДІЛ 2 ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	147
2.1 Передумови розвитку освіти дорослих у Словаччині	147
2.2 Розвиток освіти дорослих у Словаччині у ХХ столітті	153
2.3 Специфіка розвитку освіти дорослих на початку ХХІ століття	172
Висновок до другого розділу	185
РОЗДІЛ 3 РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	188
3.1 Концептуальні засади розвитку освіти дорослих у Словаччині	188

3.2 Структурні та змістові характеристики освіти дорослих у Словаччині.....	212
3.3 Неформальна та інформальна освіта дорослих Словаччини на тлі європейського досвіду	229
Висновок до третього розділу	268
РОЗДІЛ 4 ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)	273
4.1 Авторська модель дослідження тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття)	273
4.2 Провідні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX - початок XXI століття).....	285
4.2.1 Трансформація цілей та цінностей освіти дорослих у Словаччині під впливом євроінтеграційних процесів	285
4.2.2 Компетентнісна спрямованість освіти дорослих у Словаччині	294
4.2.3 Валідація результатів неформальної та інформальної освіти дорослих Словацькій Республіці.....	313
4.2.4 Підготовка фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині	324
Висновок до четвертого розділу.....	335
РОЗДІЛ 5 ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	340
5.1 Тенденції та закономірності розвитку освіти дорослих в Україні	340
5.2 Підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні	360
5.3 Можливості використання словацького досвіду у розвитку освіти дорослих в Україні.....	380

Висновок до п`ятого розділу	400
ВИСНОВКИ	404
ДОДАТКИ	456

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

EBLS	—	Experience Based Learning Systems
ZPKPRK	—	Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва у Словачькій Республіці
AIVD	—	Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словачькій Республіці
SR	—	Республіка
AZZZ	—	Асоціація роботодавців та фахових організацій Словачької Республіки
ALKP	—	Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри у Словачькій Республіці
ASUTV	—	Асоціація університетів третього віку у Словачькій Республіці
SAAIC	—	Державний інститут професійної освіти у Словачькій Республіці
ZBO	—	Заклад вищої освіти
MVRO	—	Платформа неурядових організацій Словачької Республіки
MOOC	—	Massive open online course, масові відкриті онлайн-курси
IKT	—	інформаційно-комп'ютерні технології
PU	—	Прешовський університет у Прешові
SAAIC	—	Словачька академічна асоціація з міжнародного співробітництва
SAACV	—	Словачька академічна асоціація з навчання впродовж життя
CP	—	Словачька Республіка
RUZ	—	Спілка роботодавців Словачької Республіки
UALC	—	Українська асоціація міст, що навчаються (Ukrainian Association of learning cities)
УАОД	—	Українська асоціація освіти дорослих
ЧСР	—	Чехо-Словачька Республіка

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реалізація принципу освіти впродовж життя визнається чинником інноваційного розвитку держави в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, важливим соціокультурним показником людського розвитку, своєрідним механізмом прогресивно-поступального розвитку суспільства. У цьому контексті сучасні концепції сталої освіти характеризуються сприянням процесу неперервного навчання, підвищенням духовного та економічного потенціалу особистості, стимулюванням суспільної свідомості та активної громадянської позиції у країнах європейській співдружності, про що йдеться у засадничих міжнародних документах, зокрема, Рекомендаціях та Резолюціях Парламентської асамблеї Ради Європи: «Про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці й миру, виховання в дусі пошани прав людини й основних свобод (1974), «Про розвиток освіти дорослих» (1976), «Про практичну допомогу в питаннях освіти в Центральній і Східній Європі» (1990), «Про гендерну рівність у галузі освіти» (1995), «Школи, які дають другий шанс, або як подолати безробіття та виключення, надаючи освіту і підготовку» (1999), «Про неформальну освіту» (2000); «Меморандумі з освіти впродовж життя» (2000), Копенгагенській декларації про ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти і підготовки (2002), Стратегії «Європа – 2020» (2010), Маскатській угоді «Освіта – сфера інтересів Європейського Союзу» (2014).

На рівні педагогічної науки та практики необхідним постає розробка оновленої загальноєвропейської стратегії розумного, сталого та інклюзивного розвитку суспільства. Ключовим інструментом у досягненні унітарної, процвітаючої та мирної Європи, здатної позитивно долати виклики майбутнього, визначається освіта дорослих. Пріоритетного значення для України набувають наукові порівняльні педагогічні дослідження, присвячені проблемам розвитку освіти дорослих як складової загальної

системи неперервної освіти в її формальних, неформальних та інформальних вимірах. У цьому контексті вивчення досвіду Словаччини розбудови системи освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати основою до творчого використання його позитивних ідей на українському ґрунті.

Україна і Словацька Республіка – досить молоді незалежні європейські держави, які виникли внаслідок історично обумовлених національно-визвольних рухів, краху тоталітаризму наприкінці ХХ століття. Упродовж десятиліть в основному співпадали головні українські та словацькі виклики щодо національно-державного будівництва, боротьби за міжнародне визнання, реалізації політики безпеки і співробітництва. Проте з набуттям Словаччиною статусу країни-члена Європейського Союзу (2004) відкрилися нові перспективи у сфері зростання, зайнятості, інновацій, справедливості, соціальної єдності, активного громадянства, подолання бідності, розбудови внутрішнього ринку з урахуванням міграції тощо. Тому вивчення словацького досвіду в межах обраної проблеми зумовлено:

- необхідністю формування дієвого нормативно-правового базису функціонування системи освіти дорослих та ефективної державної політики у цьому напрямі;
- використанням вагомих педагогічних досягнень у галузі освіти дорослих, які рекомендують європейські освітні інституції;
- сталою сформованою практикою підготовки фахівців у галузі освіти дорослих;
- визнанням результатів формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих у межах Європейської рамки кваліфікацій;
- поєднанням світових та європейських підходів із національними особливостями культури, історії, політики, менталітету.

Вивчення й узагальнення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині дає змогу сформулювати ряд практичних рекомендацій щодо

перспективних напрямів удосконалення системи освіти дорослих України з урахуванням виявлених проблем та здобутків позитивного словацького досвіду.

У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених, в яких висвітлено: андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, О. Вознюк, О. Дубасенюк, О. Кисла, О. Мудра, Л. Сігаєва); тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених країнах (А. Вихрущ, В. Жуковський, А. Сбруєва, Н. Терентьєва, Л. Ткаченко, Н. Хамська, І. Фельцан); генезис пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні (Л. Вовк, І. Литовченко, Л. Лук'янова, О. Мартіросян, Є. Поточни, Л. Тимчук); соціально-педагогічні аспекти освіти дорослих (Л. Горбунова, Н. Ничкало, М. Курко, Т. Кучай, С. Моторна, Н. Філіпчук, О. Фольварочний, О. Щербак) та ін.

Предметом аналізу науковців став широкий спектр теоретичних та практичних проблем розвитку освіти дорослих в англomовних країнах (Н. Авшенюк, Т. Григор'єва, С. Коваленко), Польщі (О. Альперн, О. Сергєєва), Канаді (М. Борисова, М. Бусько, Л. Нос), Франції (О. Комар, В. Лащихіна, Ю. Несін), Німеччині (І. Сагун), США та Латиноамериканських країнах (О. Жижко, Н. Кутова, Н. Мукач, Н. Терьохіна, Н. Чаграк), Російській Федерації (І. Лещенко, М. Сорока), скандинавських країнах (О. Огієнко, А. Роляк), Китаї (Н. Пазюра), Італійській республіці (Н. Постригач, О. Чеботарьова), Греції (О. Проценко), Австралії та Новій Зеландії (О. Пулінець) та ін.

Результати наукових розвідок проблеми розвитку професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів та неперервності навчання висвітлено у працях Н. Бідюк, Т. Височини, Т. Коваль, В. Ковальчук, А. Конох, Ю. Лавриш, М. Чобітько та ін.

Загальні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині, форми, методи та засоби навчання дорослих досліджували Я. Балвін, Я. Бартак,

М. Бенеш, М. Дворакова, М. Ленхардтова, П. Пашка, Я. Пруха, Я. Скалка, Р. Різнер, М. Шерак та ін. Особлива увага словацьких дослідників зосереджена на системі підготовки фахівців у галузі освіти дорослих – андрагогів (І. Беднарікова, А. Бонтова, М. Важанський, Б. Косова, М. Кристонь, Л. Ніеростек, М. Новотний, Р. Хорватова та ін.), формуванні їх професійної компетентності (К. Майер, Л. Глоушкова, Г. Корімова, В. Фрк), едукації дорослих (М. Лукач, С. Лукачова, М. Мачалова, І. Пірогова). Ґрунтовно висвітлено історичний контекст становлення та розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці Е. Лукачем, Ш. Пасіаром, Я. Пергаксом, К. Шкодою та ін.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури й дисертаційних робіт можемо стверджувати, що проблема розвитку освіти дорослих у Словаччині ще не стала предметом окремого системного вивчення й спеціального аналізу вітчизняними вченими. З огляду на актуальність зазначеної проблеми для України з урахуванням її інтеграції у європейський освітній простір обрано тему дисертаційної роботи: **«Тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах комплексних науково-дослідних тем кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (державний реєстраційний номер 0110U002110), а також кафедри андрагогіки факультету гуманітарних та природничих наук Прешовського університету у Прешові (Словаччина) «Створюємо сучасну політику в галузі освіти для дорослих» (2019-2020). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №1 від 30.08.2016 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з

координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол №1 від 31.01.2017 р.).

Мета дослідження: на основі цілісного наукового аналізу системи освіти дорослих у Словаччині у другій половині XX – на початку XXI століття виявити провідні тенденції її розвитку й окреслити можливості творчого застосування позитивного словацького досвіду для реформування відповідної системи.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати методологічні підходи до порівняльного педагогічного дослідження освіти дорослих у Словаччині та Україні.
2. Теоретично обґрунтувати періодизацію становлення і розвитку освіти дорослих у Словаччині.
3. Проаналізувати концептуальні засади розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття).
4. Охарактеризувати особливості функціонування неформальної та інформальної освіти дорослих у Словацькій Республіці на тлі європейського досвіду.
5. Дослідити систему підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у країні на початку XXI століття.
6. Виявити провідні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині та в Україні у досліджуваний період.
7. Окреслити перспективи творчого застосування позитивного словацького досвіду освіти дорослих з метою модернізації вітчизняної системи освіти дорослих.

Об'єкт дослідження: система освіти дорослих у Словаччині.

Предмет дослідження: провідні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині у другій половині XX – на початку XXI століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XX століття – початок XXI століття. *Нижня хронологічна межа* (починаючи з 60-х років XX ст.) визначається низкою глибоких структурних реформ у

словацькій системі освіти, пов'язаних із ратифікацією міжнародних документів щодо освіти дорослих (Концепції неперервної освіти (1965), Рекомендації щодо професійного навчання (1962) та формуванням концептуальних основ розвитку освіти дорослих, зокрема її теоретичних (П. Пасіар, П. Пашка, К. Шкода, З. Штепанек) та методологічних засад (В. Йохманн, Е. Лівечка, Д. Кубалек, М. Регака).

Верхня хронологічна межа (початок ХХІ століття) обґрунтовується запровадженням у Словаччині європейської стратегії неперервної освіти у всіх сферах суспільного життя (Стратегія розвитку Європейського Союзу «Європа – 2020»¹) та формуванням державної політики освіти дорослих на основі вперше прийнятих нормативно-правових актів (Закон «Про освіту впродовж життя» (2009)², Стратегія освіти протягом життя (2011)³, Урядова декларація Словацької Республіки на 2012-2016 рр.⁴, а також значними досягненнями інформаційно-технологічного розвитку, що спонукали до подальшого вдосконалення та трансформації освіти дорослих у країні, а також необхідністю їх осмислення у зв'язку з об'єктивною потребою модернізації системи освіти дорослих в Україні.

Концепція дослідження. Науковий інтерес до окресленої проблеми зумовлений: актуальністю в сучасній освітній системі, спрямуванням на соціальну динаміку та зміни; необхідністю осмислення оновлених цінностей, цілей, завдань та змісту освіти дорослих в умовах метамодернізму та глобалізації.

Мета та завдання роботи, необхідність обґрунтування її науково-теоретичних засад, виявлення провідних тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині та в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ

¹ Strategia rozwoju kształcenia ustaicznego do roku 2020. Dokument przyjetý przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r. URL : <http://www.menis.gov.pl> [Last accessed: 15.09.2017].

² Zákon č. 568/2009 z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf> [Last accessed: 10.10.2017].

³ Stratégia celoživotného vzdelávania, 2011. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-72_sk (дата звернення жовтень, 2016)

⁴ Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2012-2016. URL: https://www.vlada.gov.sk/data/files/2008_programove-vyhlasenie-vlady.pdf (дата звернення жовтень, 2016)

століття) передбачають теоретичний розгляд проблеми на чотирьох рівнях наукової методології: *філософської* (визначення вихідних філософських параметрів дослідження); *загальнонаукової* (використання поняттєво-термінологічного інструментарію, що забезпечує отримання достовірного емпіричного матеріалу з проблеми; окреслення методологічних підходів, принципів та методів дослідження); *конкретно-наукової* (охарактеризовано загальну концепцію розвитку освіти дорослих у країні); *методики і техніки компаративного дослідження* (узагальнення очікуваних результатів від комплексного аналізу тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині, окреслення перспективних напрямів розвитку освіти дорослих в Україні в умовах євроінтеграційних можливостей).

Визначальними методологічними підходами дослідження визначено: *загальнометодологічні* (андрагогічний, ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, порівняльний, системний, синергетичний); *суб'єкт-суб'єктні* (діалоговий, суб'єктний, ресурсний); *результативно-узагальнюючі* (компетентнісний, акмеологічний); *ціннісно-сміслові* (соціокультурний, онтологічний, гомохронний, холістичний). В основу методології дослідження покладено сукупність засадничих положень, що розкривають особливості тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині та в Україні: *андрагогічні* (В. Аніщенко, В. Берека, А. Деркач, О. Дубасенюк, З. Дурдякова, С. Змейов, О. Огієнко, Л. Сігаєва) *та акмеологічні основи професійної освіти* (М. Ажажа, О. Бодальов, Є. Бочарьова, І. Кожевникова, А. Михайлова, О. Плахотнік, Н. Сидорчук, О. Яремчук); *загальної та вікової психології* (Б. Ананьєв, В. Галузинський, О. Данько, Т. Дзюба, О. Коваленко, А. Реан, Є. Рибалко); *методики навчання дорослих* (О. Лютко, В. Маттова, Т. Кучай, Д. Плинокос, О. Самодумська, А.Сбруєва, Дж. Спіро, Ю. Укис, Р. Хорватова, О. Чоросова).

У процесі дослідження використано комплекс методів: *загальнонаукові* – діалектичний та системний аналіз, синтез, індукція та

дедукція, абстрагування та конкретизація, порівняння, узагальнення, екстраполяції; історичне та логічне моделювання структурно-логічних та змістових основ становлення та розвитку освіти дорослих у досліджуваній період для прогнозування перспективних напрямів розвитку освіти дорослих в Україні в умовах євроінтеграційної динаміки. *Історико-педагогічні методи*, зокрема: *нормативний* – для аналізу правових норм освіти дорослих в Україні та Словаччині; *історико-структурний* – з метою структурування інформаційних матеріалів з проблеми дослідження; *історико-діахронний* – для виявлення й характеристики основних етапів та напрямів розвитку освіти дорослих в Україні та Словаччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; *історико-хронологічний* – з метою визначення провідних передумов формування системи освіти дорослих у Словаччині в окреслений період.

Джерельну базу дослідження становлять: законодавчі й нормативні документи урядів Словацької Республіки, незалежної України, а також європейські офіційні документи (закони, доповіді, резолюції, рекомендації, електронні бази даних), матеріали ЮНЕСКО з питань розвитку освіти дорослих; наукові фонди Національної наукової бібліотеки імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського НАПН України; матеріали вітчизняних та зарубіжних періодичних педагогічних видань; результати спостережень та участь у міжнародних конференціях, круглих столах; зарубіжний досвід організації освіти дорослих під час науково-педагогічного стажування у Польщі (2016) та Словацькій Республіці (2017-2018); матеріали та рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії та перспективи» Національної академії педагогічних наук України (2018), міжнародних, всеукраїнських конференцій з проблем освіти дорослих.

На різних етапах наукового пошуку вивчено *матеріали міжнародних конференцій*, зокрема, V Гамбурзької конференції з освіти дорослих

(1997), Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 2002), Міжнародної конференції міст, що навчаються (2013), Міжнародної ради з освіти дорослих (2015), Європейської Асоціації освіти дорослих (2016), документи і висновки інших конференцій країн Європи, де проходили форуми з проблем освіти дорослих.

Проаналізовано *нормативно-правові документи* Словацької Республіки (Стратегія навчання впродовж життя (2007), Закони «Про навчання впродовж життя» (2009), «Про професійне навчання» (2009) та України (Конституція, Закони «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями, 2018), «Про фахову передвищу освіту» (2019), а також Концепції: розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2015), Нової української школи (2016), розвитку педагогічної освіти (2018), підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше* в українській педагогічній науці здійснено комплексне дослідження генези освіти дорослих у Словаччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; представлено результати компаративного аналізу фундаментальних тенденцій розвитку освітніх цілей у Словаччині та в Україні; охарактеризовано тенденції змін та осмислення оновлених цілей, завдань, змісту та цінностей освіти дорослих в євроінтеграційному та глобальному вимірах; на методологічному рівні актуалізовано потребу в підготовці кваліфікованих фахівців у галузі освіти дорослих (андрагогів, тренерів, лекторів та ін.) у контексті сучасних вимог; визначено особливості використання позитивного словацького досвіду освіти дорослих з метою модернізації системи освіти дорослих в Україні з урахуванням інтеграції до єдиного європейського освітнього простору. Конкретизовано: етапи розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), у процесі яких відбувається формування ґрунтового нормативно-правового та теоретико-методологічного базису розвитку досліджуваного феномена у конкретній

країні; положення скандинавської та американської традицій освіти дорослих, адаптованих до умов словацького освітнього простору під впливом політичних, економічних та соціокультурних чинників сьогодення; змістові та структурно-організаційні особливості освіти дорослих у Словаччині в окреслений період; умови підготовки фахівців у галузі освіти дорослих (андрагогів) засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

Удосконалено теоретико-методологічні підходи до дослідження освіти дорослих як компонента неперервної освіти впродовж життя, системи підготовки фахівця до успішної життєдіяльності в особистому й професійному аспектах в умовах трансформаційних змін.

Подальшого розвитку в дослідженні набули: характеристика форм та методів освіти дорослих у Словацькій Республіці; технологія визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих (валідація) на основі дієвого механізму єдиної європейської рамки кваліфікацій (Europass) та Європейської системи трансферу кредитів для професійної освіти і навчання (ECVET); система підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на засадах інтердисциплінарного андрагогічного та кваліфікаційно-компетентнісного підходів; порівняльна характеристика систем освіти дорослих в Україні та Словаччині у сучасних умовах; окреслення перспективних напрямів розвитку освіти дорослих в Україні з використанням творчих ідей словацького досвіду.

До обігу української педагогічної науки *введено*: значну кількість першоджерел, виданих іноземними мовами (142 найменування); теоретичні ідеї і наукові підходи, нові факти, реалізовані у системі освіти дорослих Словаччини під впливом тенденції змін, осмислення оновлених цінностей, змісту, цілей та завдань освіти дорослих у контексті європейської освітньої політики (друга половина XX – початок XXI століття).

Практичне значення роботи полягає у можливості використання її матеріалів для розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у закладах вищої освіти, доповнення змісту навчальних дисциплін: «Педагогіка та історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи», «Компаративна педагогіка вищої школи», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» тощо.

Основні положення, результати і висновки дослідження можуть бути використані при створенні Концепції та Національної програми освіти впродовж життя в Україні, центрів освіти дорослих, університетів третього віку, відкритих онлайн платформ, професійних та соціально-орієнтованих навчальних курсів для дорослих на основі включення до них перспективних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців.

Практичне значення для вітчизняної практики підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими має узагальнення відповідного словацького досвіду, що сприятиме оптимізації процесу включення професії «Андрагог» до Національного класифікатора України (Класифікатор професій ДК 003:2010).

Основні результати дослідження **впроваджено** у проектну практику автора у рамках соціальної діяльності як члена Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих» (свідоцтво № 29 від 15 липня 2019 р.), фахівця з освітніх тренінгів у сфері кар'єрного розвитку дорослих (сертифікат №18/2018, Київ; сертифікат учасника Всеукраїнського форуму «Кар'єра зі школи: вибір та планування», 2018, Чернігів). Зокрема, на базі Комунального навчального закладу «Коростишівський педагогічний коледж імен І. Я. Франка» реалізовано освітній проєкт «Університет третього віку для викладачів», що визнаний лауреатом Всеукраїнської премії «Інновації в освіті – 2018» (номінація «Кращий інноваційний освітній соціальний проєкт місцевого значення») та Всеукраїнського конкурсу наукових проєктів (номінація – «Наука та громадянське

суспільство: соціальні проекти задля покращення якості життя громади» (Київ, 2019).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження висвітлювалися та обговорювалися на наукових, науково-методичних, науково-практичних, звітних конференціях, круглих столах, педагогічних читаннях, семінарах різного рівня, зокрема *міжнародних*: «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Херсон, 2015, заочна), «Розвитку науки та освіти: теорія і практика» (Одеса, 2016, заочна), «Модернізації освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018, очна), «Інноваційні технології в галузі культури» (Київ, 2018, заочна), «New top science» (Київ, 2018, заочна), «Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých» (Прешов, Словаччина, 2018, очна), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2019, очна), «Teoria a prax edukácie dospelých» (Прешов, Словаччина, 2019, очна), VIII Українсько-польський/Польсько-український форум «Освіта для миру/Edukacja dla pokoju» (Переяслав-Хмельницький, 2019, очна); *всеукраїнських* «Наука України. Перспективи та потенціал» (Київ, 2014, заочна) «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2017, заочна), «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» Національної академії педагогічних наук України (Київ, 2018, очна), «Підготовка фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні» (Черкаси, 2018, заочна), «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Івано-Франківськ, 2018, заочна); *регіональних та міжвузівських*: «Історико-педагогічні дослідження в Україні: сучасний стан та тенденції» (Хмельницький, 2013, заочна), «Розвиток школи та освіти на Волині: до 100-річчя Володимир-Волинської української школи ім. Т. Г. Шевченка» (Володимир-Волинський, 2016, очна).

Провідні напрями перспективної розбудови вітчизняної системи освіти дорослих презентовано автором на робочій зустрічі учасників проєкту «Створюємо сучасну політику в галузі освіти дорослих» (Прешовський університет, Прешов, Словаччина, березень, 2019).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертаційної роботи висвітлено у 41 публікації автора. Серед них: 1 одноосібна монографія, розділи у 2 колективних монографіях, 22 статті у провідних наукових фахових виданнях (у т.ч. 3 – у співавторстві), 16 статей у наукових і науково-методичних виданнях, матеріалах наукових конференцій, семінарів.

Особистий внесок здобувача полягає у розробці логіко-структурної моделі аналізу тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття), що висвітлено у ряді наукових праць, зокрема: у *колективних монографіях*: «Професійна освіта: андрагогічний підхід» за загальною редакцією д-ра пед. наук О. Дубасенюк – підрозділ «Етапи становлення системи освіти дорослих у Словацькій республіці»; «Професіографічний підхід у системі вищої освіти» за загальною редакцією д-ра пед. наук О. Дубасенюк – підрозділ «Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині»; у *статтях*: «Неформальна освіта дорослих: досвід країн Європейського союзу» (співавтор – О. Самодумська) – здійснено аналіз законодавчого забезпечення освіти дорослих у Словацькій Республіці; «Тendenції розвитку освіти дорослих у країнах Європейського Союзу» (співавтори – О. Дубасенюк, Н. Сидорчук) – характеристика тенденції інтернаціоналізації освіти у країнах Європейського Союзу; «Рівень професійної компетентності викладачів педагогічного коледжу», «Моніторинг як педагогічна технологія визначення професійного рівня викладача коледжу» (співавтор – І. Беседовська) – окреслено методичний підхід до організації моніторингу як

педагогічної технології визначення професійного рівня викладача коледжу. Ідеї співавторів у дисертації не використовувалися.

Кандидатська дисертація «Проблема християнських гуманістичних цінностей у вітчизняній педагогічній думці (др. пол. XIX ст. – поч. XX ст.)» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) захищена у Житомирському державному університеті імені Івана Франка у 2012 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 490 сторінок, основний зміст викладено на 410 сторінках. Список використаної літератури містить 452 джерела, з них – 142 зарубіжних. Робота містить 33 таблиці, 15 рисунків та 12 додатків на 32 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Бібліографічний аналіз проблеми становлення та розвитку освіти дорослих у вітчизняній та зарубіжній літературі

Як засвідчує аналіз наукових джерел, проблема розвитку і функціонування освіти дорослих у наш час розглядається у контексті популярної в світі загальної освітньої концепції, окресленої як навчання упродовж усього життя (lifelong learning). Відповідно відбувається радикальна зміна поглядів на освіту дорослих. Якщо у середині ХХ ст. переважала компенсаційно-адаптаційна функція освіти дорослих, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, то в останніх десятиліттях ХХ ст. ця функція набула інтегрального характеру (через технічні та соціальні перетворення та посилення динаміки процесів і явищ навколишнього світу). Почав формуватися новий підхід до освіти дорослих як до сфери можливостей у працевлаштуванні, зміни професій тощо. Найголовнішою стала вимога «навчитися вчитися»⁵.

Освіта дорослих на сьогодні є однією з важливих теоретичних та практичних проблем, перегляд публікацій із якої свідчить про найрізноманітнішу направленість і масштабність дослідницьких пошуків. З огляду на це логіка порівняльно-педагогічного дослідження українських і зарубіжних джерел зумовлена напрямами наукового пошуку, який передбачав аналіз трьох груп матеріалів, що розкривають:

- а) історію становлення та розвитку освіти дорослих в Україні;
- б) ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці;

⁵ Отич О. 2017. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. С. 5

в) тенденції розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах та в Україні.

За хронологічними межами дослідження охоплюють другу половину XIX – початок XXI століття. Нижня хронологічна межа пов'язана з вивченням організаційно-педагогічних засад української освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.) та на Буковині (1869-1940 рр.). Верхня хронологічна межа охоплює період початку XXI століття, який характеризується активізацією просвітницької діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих.

За напрямками наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо становлення та розвитку освіти дорослих можна поєднати у дві групи досліджень: 1) особливостей становлення та розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XIX – початок XXI століття), 2) пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах (Австралія, Велика Британія, Греція, Італія, Ірландія, Канада, Німеччина, Нова Зеландія, Польща, скандинавські країни, Франція, США та Латиноамериканські країни).

Зупинимося детальніше на характеристиці кожної групи джерел.

Для дослідження **історії становлення та розвитку освіти дорослих в Україні** важливими є праці вітчизняних із зазначеної проблеми: Л. Вовк⁶, О. Компанієнко⁷, Г. Кучеренко⁸, О. Мартіросян⁹, Є. Поточни¹⁰, Л. Сігаєва¹¹,

⁶Вовк Л. П. 1995. *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX — 20-ті роки XX ст.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ : Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова.

⁷Компанієнко О. В. 2015. *Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги»* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.

⁸Кучеренко Г. В. 2017. *Освіта працюючої молоді та підлітків в УРСР (1943-1950 рр.)* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.

⁹Мартіросян О. І. 2013. *Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

¹⁰Поточни Є. 1999. *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Івано-Франківськ.

¹¹Сігаєва Л. Є. 2010. *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX — початок XXI століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

Л. Тимчук¹², О. Фольварочний¹³ та ін. Незважаючи на значний обсяг дисертаційних досліджень з історії освіти дорослих в Україні, проблемі тенденцій та етапів її розвитку присвячене досить обмежене коло робіт.

В основному, наявні на сьогодні дисертаційні дослідження з історії освіти дорослих в Україні охоплюють період кінця XIX – початку XX ст. Так, Л. Вовк розкриває генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.), до яких відносить пошуки співвідношення між змістом підтримуючого навчання (*maintenance learning*) – запровадження елементарної грамотності, повторних класів, курсів і т.д. та інноваційним навчанням (*innovative learning*) – відкриттям народних аудиторій, які могли б забезпечити поліфункціональний зміст освіти¹⁴.

Вивченню вказаного періоду в історії розвитку освіти дорослих в Україні присвячена докторська дисертація Є.Поточни, який здійснив комплексне дослідження розвитку освіти дорослих в Галичині і зокрема на порівняльному тлі (принаймні польської й української теорії і практики виховання та освіти дорослих). Організуючи дослідження, автор виходив з положення, що освіта дорослих в Галичині у вказаний період не була відірваною і відособленою від впливів західноєвропейської педагогічної теорії і практики. Вона використовувала науковий доробок вчених і освітніх діячів інших українських та польських земель, а також сусідніх країв (німців, чехів, словаків, австрійців). Однак інновації, які доходили до Галичини, використовувались не механічно, а пристосовувались до особливостей краю, потреб і зацікавлень окремих суспільних груп¹⁵.

¹²Тимчук Л. І. 2005. *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869-1940 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Чернівці.

¹³Фольварочний І. В. 2016. *Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина XX — початок XXI століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

¹⁴Вовк Л. П. 1995. *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX — 20-ті роки XX ст.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ : Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. С. 25

¹⁵Поточни Є. 1999. *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Івано-Франківськ. С. 8

Системно-історичний підхід давав змогу вивчити минуле системи освіти дорослих, особливості її становлення і розвитку, відкривав можливості для прогностичних висновків щодо процесів і явищ, характерних для досліджуваного періоду.

Важливим доповненням до національної історії може стати досвід організації української освіти дорослих на Буковині кінця XIX – першої третини XX століть, вивченню якого присвячена кандидатська дисертація Л.Тимчук¹⁶. Провідною ідеєю дослідження автора є: освіта дорослих на Буковині формувалася в умовах іноземного – австро-угорського та румунського панування і є переконливим доказом могутнього потенціалу освіти дорослих як чинника збереження духовного життя і національної самобутності українців в умовах поліетнічності, нав'язування чужої мови, культури й звичаїв, в умовах політичної та економічної нерівності тощо. З огляду на зазначене, Л.Тимчук акцентує увагу на актуальності та соціокультурній значущості аналізу історії освіти на Буковині, зокрема з огляду на те, що утвердженню освіти дорослих на даній території сприяла діяльність свідомої української інтелігенції, особливо вчителів народних шкіл, що виступали не лише її організаторами, але й важливим чинником реалізації її основних завдань. Від їх особистісних якостей і професійної підготовки залежали якість і успіх освітньої справи з дорослими. У досліджуваній період на Буковині укладено певну систему вимог до вчителя дорослих, яка могла би послугувати основою для формування особистісно-професійної моделі сучасного андрагога¹⁷. У 2016 році Л.Тимчук захистила докторську дисертацію «Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець XIX – XX століття)», мова про яку піде нижче. Проте зазначимо, що вказана робота, на нашу думку, є

¹⁶Тимчук Л. І. 2005. *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869-1940 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Чернівці.

¹⁷ Тимчук Л. С. 7

цілісною, завершеною, новітньою працею з історичного розвитку андрагогіки в Україні.

Вітчизняний історик освіти О. Мартіросян¹⁸, звертає увагу на організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні на початку XX століття (20-50-ті рр.), пояснюючи структуру організації освіти дорослих, особливості функціонування навчальних закладів для дорослих різних типів і рівнів на основі аналізу нормативно-правових документів, які їх визначали.

Детальному опису системи формальної освіти в Україні через призму працюючої молоді та підлітків присвячене дисертаційне дослідження Г.Кучеренко, у якому автор розглядає проблеми організації навчання в заочних школах працюючою молоді в період 1946-1950 рр.¹⁹. Така форма навчання, яка виникла у формі відділень та навчально-консультаційних пунктів при денних і вечірніх загальноосвітніх школах, в подальшому набула поширення у зв'язку з відкриттям у 1949 р. міжобласних заочних шкіл в обласних центрах. Заочна форма навчання забезпечувала доступність загальної середньої освіти для усіх верств населення України.

Схоже за тематикою дисертаційне дослідження О. Компанієнка «Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги»²⁰, у якому автор розглядає проблеми розвитку освіти дорослих у період 1953-1964 рр. – період національно-духовного пробудження і культурного розвитку України. Через призму розвитку освіти дорослих можна визначити як загалом освіта співвідносилася з тогочасним державотворенням, із суспільним, громадським, національним, духовним, моральним життям в Україні.

Сприяла розвитку освіти дорослих у XX ст. просвітницька діяльність європейських громадських організацій, дослідженню яких присвячена

¹⁸Мартіросян О. І. 2013. *Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

¹⁹Кучеренко Г. В. 2017. *Освіта працюючої молоді та підлітків в УРСР (1943-1950 рр.)* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.

²⁰Компанієнко О. В. 2015. *Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги»* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.

дисертація І.Фільварочного²¹. Автор певний, що у другій половині ХХ століття впливовою й самостійною ланкою національної системи освіти виступила неформальна освіта, як освітній напрям, спрямований на поширення ідеї освіти впродовж життя. При цьому неформальна освіта є не альтернативою, а доповненням та продовженням діючих освітніх «формальних» національних систем освіти. Позитивним аспектом дослідження є розроблена авторська періодизація розвитку просвітницької діяльності та активізації неформальної освіти дорослого населення у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., що значно розширює коло знань про передумови та тенденції розвитку освіти дорослих в Україні у зазначений період.

Окремо вирізняється дисертаційне дослідження Л. Тимчук «Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ – ХХ століття)»²² у якому системно проаналізовано становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.). Наскрізною ідеєю дослідження є теза про неперервність розвитку андрагогіки в Україні, починаючи з кінця ХІХ століття і до нині. На основі узагальнення історичних фактів і наукового доробку автор стверджує, що, попри різні назви, у вітчизняній науці впродовж столітнього періоду здійснювалася всебічна розробка проблем навчання людини в дорослому віці й, відповідно, розвивалася андрагогіка²³.

До процесу освітніх реформ звертається у своєму дисертаційному дослідженні А.Сбруєва, зазначаючи, що вони є невід’ємною складовою глобальних освітніх змін; являють собою безперервний процес, на який все

²¹Фільварочний І. В. 2016. *Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина ХХ — початок ХХІ століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

²²Тимчук Л. І. 2016. *Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ-ХХ століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Тернопіль.

²³ Тимчук Л. С. 10

більший вплив здійснює освітня політика країн, що є провідною глобалізуючою силою сучасності²⁴.

Загалом, тенденцію глобалізації освіти як передумови комплексного впливу на розвиток освіти дорослих на початку XXI століття окреслюють у своїх дослідженнях значна кількість вітчизняних та зарубіжних науковців: Т. Балута²⁵, О. Бірюк²⁶, І. Бурачек²⁷, В. Зінченко²⁸, О. Кивлюк²⁹, Є. Кузьмінський³⁰, Н. Лакуша³¹, О. Кондур³², Н. Мосьпан³³, В. Пожуєв³⁴, Л. Романкова³⁵, О. Хомерікі³⁶ та ін. Ключовою тезою їх розвідок є: «освіта повинна бути реконструйованою до вирішення завдань науково-технічної революції, а глобалізація і технологічна революція мають бути використані для радикальної перебудови освіти унапрямку її демократизації і прогресивних соціальних змін, оскільки у вирішенні цих проблем необхідно зробити освіту суспільним інститутом в інтересах соціальної більшості як це і пропонують представники сучасної педагогіки»³⁷.

²⁴ Сбруєва А. А. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2005. 462 арк.*

²⁵ Балута Т. П. *Глобалізація вищої освіти в сучасному соціально-культурному аспекті: проблеми і перспективи*. Гілея: науковий вісник. 2016. Вип. 112. С. 244-247.

²⁶ Бірюк О. О. *Глобалізація, реформи національних систем вищої освіти та професіоналізація педагогічних працівників*. О. Правничий вісник Університету "КРОК". 2011. Вип. 7. С. 67-71.

²⁷ Бурачек І. В. *Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України*. Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки. 2017. № 3. С. 50-53.

²⁸ Зінченко В. В. *Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки*. Освітологічний дискурс. 2015. № 3. С. 127-139.

²⁹ Кивлюк О. П. *Глобалізація та інформатизація освіти в предметному полі філософії освіти*. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2014. Вип. 57. С. 192-200.

³⁰ Кузьмінський Є. В. *Глобалізація і якість освіти*. Вісник Національної академії наук України. 2013. № 6. С. 52-60.

³¹ Лакуша Н. М. *Культурна глобалізація вищої освіти: перспектива чи загроза?* Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. 2016. № 33. С. 167-177.

³² Кондур О. *Глобалізація освіти в контексті проблем та перспектив суспільного розвитку*. Вища освіта України. 2018. № 2. С. 42-47.

³³ Мосьпан Н. В. *Глобалізація вищої освіти в ЄС: наслідки та перспективи*. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2017. - Вип. 148. - С. 91-95.

³⁴ Пожуєв В. І. *Глобалізація сфери вищої освіти*. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2006. Вип. 25. С. 4-13.

³⁵ Романкова Л. М. *Глобалізація як детермінанта модернізаційних змін у системі виховання вищої професійної освіти*. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2016. Вип. 10. С. 120-123.

³⁶ Хомерікі О. А. *Глобалізація в сфері вищої освіти в фокусі макроаналізу: тенденції і проблеми*. Грані. 2015. № 9. С. 55-59.

³⁷ Кондур О. С. *Глобалізація як передумова і контекст комплексного впливу на розвиток освіти*. Освітній дискурс. Гуманітарні науки. 2018. Вип. 5. С. 25-36.

Вітчизняний науковий дискурс щодо **тенденцій розвитку освіти загалом та освіти дорослих** зокрема представлений дослідженнями О. Аніщенко³⁸, С. Коваленко³⁹, Л. Лук'янової⁴⁰, Л. Сігаєвої⁴¹, О. Сергєєва⁴², О. Ситник⁴³, О. Огієнко⁴⁴, О. Пастушок⁴⁵, Л. Шинкаренко⁴⁶, О. Ярової⁴⁷.

Зокрема Л. Сігаєвата, Л. Шинкаренко здійснено ґрунтовний аналіз тус загальних процесів та явищ, які мали вплив на розвиток освіти дорослих в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Позитивним моментом для загального бачення проблеми освітим дорослих вітчизняними науковцями є визначення етапів розвитку освіти дорослих в Україні, зокрема:

- 1) 50-60-ті рр. ХХ ст. – етап післявоєнного відродження;
- 2) 70-80-ті рр. ХХ ст. – етап поширення ідеї неперервного навчання;
- 3) початок 90-х рр. ХХ ст. – кінець ХХ ст. – етап адаптації дорослих до нових умов життя у пострадянському суспільстві;
- 4) початок ХХІ ст. – етап розвитку освіти дорослих у незалежній Україні.

Окрім того, науковцями окреслено *провідних тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині ХХ ст.* (ліквідацію

³⁸ Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / Олена Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. пр. / за ред. І.П. Аносова – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 2 (15). – С. 155-160. – (Серія «Педагогіка»).

³⁹ Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ- початок ХХІ століття) [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коваленко Світлана Миколаївна ; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. - Суми, 2005. - 235 арк.

⁴⁰ Лук'янова Л. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ : ТОВ «ДКСЦентр» (Українська Асоціація освіти дорослих).

⁴¹ Сігаєва Л. Є. 2010. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

⁴² Сергєєва О. С. Пріоритетні тенденції розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергєєва Ольга Степанівна ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. - Київ, 2014. - 19 с.

⁴³ Ситник О. І. Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в Ірландії [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ситник Ольга Іванівна ; Нац. ун-т "Чернігів. колегіум" ім. Т. Г. Шевченка". - Чернігів, 2017. - 20 с. : рис.

⁴⁴ Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах [Текст] : монографія / О. І. Огієнко ; ред. Н. Г. Ничкало ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. - Суми : Еллада-S, 2008. - 444 с. - Бібліогр.: с. 386-435.

⁴⁵ Пастушок О. І. Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : захищена 30.05.2018 / О. І. Пастушок ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. - К., 2018. - 20 с. : іл. - Бібліогр.: с. 16-17

⁴⁶ Шинкаренко Л. І. 2010. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

⁴⁷ Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ - початок ХХІ ст.) [Текст] : монографія / Олена Ярова ; Бердян. держ. пед. ун-т. - Київ : Педагогічна думка, 2018. 409 с.

неписьменності, що розпочалася в країні з 1920 року; зростання кількості загальноосвітніх вечірніх шкіл для дорослих; прагнення дорослих до навчання; централізацію управління в справах освіти дорослих: перебування всіх областей України на особливому обліку партійних органів щодо роботи з ліквідації неписьменності; уніфікацію навчальних планів та програм, а також їх політизацію; широке розповсюдження ідеї неперервного навчання; появу нових форм навчання для дорослих (курси та інститути підвищення кваліфікації); нових технологій, що дало можливість удосконалити процес навчання дорослих і зробити його неперервним) *та на початку XXI ст.* (реалізація системного підходу до розвитку освіти дорослих; розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; використання української системи вищої освіти для розбудови фундаменту освіти дорослих; навчання безробітних; розвиток міжнародного співробітництва; вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; створення громадських об'єднань та визначення їх ролі у формуванні політичної свідомості громадян України; посилення функції соціального захисту людини).

У межах освітніх перетворень, що відбувалися у європейських країнах у другій половині XX – на початку XXI ст., науковцями О. Огієнко, О. Пастушок, О. Ситник, О. Сергеевою виявлено такі тенденції розвитку системи освіти дорослих в окреслений період:

- 1) централізації управління освітою, ідеологізації і політизації змісту освіти, чіткої організації професійної освіти дорослих (ідеологічний період);
- 2) децентралізації освітньої сфери, зростання безробіття, очікування громадянами якісних змін у діяльності навчальних закладів і центрів зайнятості, впровадження андрагогічної моделі навчання у професійну освіту дорослих (реформаторський період);

3) європеїзації і багатовимірності освіти дорослих з метою динамічного розвитку професійного навчання фахівців і безробітних та їхньої адаптації до соціально-економічних змін у країні і світі, старіння населення, розвитку громадянської освіти дорослих і появи національних організацій неформальної освіти дорослих, трансформації освітніх послуг для дорослих з орієнтацією на спільний з країнами Європейського Союзу ринок праці (євроінтеграційний період).

Окремо слід відмітити доробок наукової школи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, який очолює доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Лариса Борисівна Лук'янова. За її вдалого керівництва сформовано Концепцію розвитку освіти дорослих (2011), узагальнено досвід провідних країн щодо законодавчого забезпечення освіти дорослих, підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Результатом плідної праці науковців та громадськості постали рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих» (2018).

Таким чином, здійснений нами аналіз існуючих науково-практичних досліджень з історії освіти дорослих в Україні показав, що вказана проблема у різні часи, в різній мірі й з різних аспектів викликали інтерес науковців. Аналіз їх змісту свідчить про сталий розвиток такого явища як освіта дорослих у історії вітчизняної педагогіки.

Вивчення історії освіти дорослих важливе для наукового обґрунтування орієнтирів розвитку сучасної системи освіти в контексті інтеграції вітчизняних вищих навчальних закладів до європейського освітнього простору, «переглядів мети освіти, заміні технократичного підходу в змісті освіти культурно-гуманістичним, що впливатиме на

становлення особистості»⁴⁸, орієнтованої на саморозвиток, самоосвіту, самовиховання та самореалізацію.

Через те, вивчення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині в історичній ретроспективі розглядаємо важливим підґрунтям для прогностичних висновків щодо розвитку освіти дорослих в Україні. Вважаємо, що вітчизняна система освіти дорослих має глибокі історико-педагогічні корені, які спираються на класичні засади світової освітньої традиції, ідеалом якої є особистість здатна інтелектуально вдосконалюватися протягом життя.

Відповідно до тенденції глобалізації освіти, особлива увага приділяється безперервності навчання у дорослому житті під час суспільно-політичних змін у зв'язку із соціальними процесами як основи будь-якого сучасного демократичного суспільства⁴⁹. Освіта дорослих – це ефективний механізм соціального залучення особистості до соціально-економічних процесів у сучасному світі. На цьому зосереджується словацький науково-педагогічний дискурс (Я. Балвін, Я. Бартак, І. Беднарікова⁵⁰, М. Бенеш, А. Бонтова, М. Важанський, М. Дворакова⁵¹, Б. Косова, М. Кристонь, М. Ленхардтова, Е. Лукач⁵², М. Лукач⁵³, С. Лукачова⁵⁴, К. Майер⁵⁵, Л. Ніеростек, М. Новотний, П. Пашка, Ш. Пасіар⁵⁶,

⁴⁸ Вовк Л. П. 1995. *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX — 20-ті роки XX ст.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ : Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова.

⁴⁹ Комар О. С. *Соціальна політика і безперервна освіта: нові теоретичні та методологічні виклики в соціології освіти дорослих*. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 2. С. 49-57.

⁵⁰ Bednaříková I. 2008. Kapitoly z andragogiky 1. Dotisk 1. vydání z r. 2006. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

⁵¹ Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.

⁵² Lukáč E. 2007. Spoločnosť založená na vedomostiach k niektorým výzvam vo vzdelávaní dospelých. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov : FF PU.

⁵³ Lukáč E. 2007. Spoločnosť založená na vedomostiach k niektorým výzvam vo vzdelávaní dospelých. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov : FF PU.

⁵⁴ Lukáč M., Lukáčová S. 2015. Vybrané zásady individualizácie v druhom šancovom vzdelávaní. *Sborník z mezinárodné vědecké konference ICOLLE*. Brno : Mendelova univerzita v Brně.

⁵⁵ Mayer K. 2017. *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov : FF PU.

⁵⁶ Pasiar Paška. 1964. *Osvetana Slovensku: Jej vznik, počiatky a vývoj*. Bratislava, Osveta.

Я. Пергакс, І.Пірогова⁵⁷, Я. Пруха, Р. Різнер, Я. Скалка, М. Феранска, В. Фрк⁵⁸, Р. Хорватова, М. Шерак, К. Шкода⁵⁹ та ін.).

Особлива увага словацьких науковців зосереджена на дослідженні:

1) теоретико-методологічних засад розвитку андрагогіки як науки про освіту дорослих, 2) системи підготовки фахівців у галузі освіти дорослих та 3) особливостей андрагогічного консультування дорослих з питань професійного та кар'єрного росту.

2.1.1 Теоретико-методологічні засади розвитку андрагогіки як науки про освіту дорослих: словацький досвід

Щодо першого, вважаємо за доцільне прослідкувати формування андрагогіки як науки про освіту дорослих саме на початку дослідження, адже це основа основ феномену освіти дорослих у Словацькій Республіці. Андрагогіка виступає у словацькій науковій думці самостійною інтердисциплінарною наукою про освіту дорослих. Вона не є складовою педагогіки як науки про навчання та виховання, що обумовлюється інтенсивним впливом західної наукової парадигми (США, Німеччина, Австрія, Чехія та ін.) на словацький андрагогічний контент.

У своєму повноцінному значенні поняття андрагогіки вперше з'явилося у 1833 році у роботі відомого німецького викладача університету Олександра Каппа (1799-1869) «Платонові освітні ідеї». Серед іншого, О. Капп у своїй книзі відзначував необхідність вчитися протягом усього життя, наголошуючи на необхідності освіти дорослих. Цій проблемі присвячено цілий розділ «Die Andragogiko der Bildun gimmännlichen Alter», у якому автор акцентує роль освіти та саморефлексії як життєвих цінностей. Саме для означення освіти дорослих О. Капп вперше використовував термін «андрагогіка», проте детального його не пояснює. Важливим є інше, автор наголошує, що освіта

⁵⁷ Pirohová I. 2015. Teorie vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.

⁵⁸ FrkV., Kredátus J. 2007. Komunikácia v personálnej a sociálnejpraxi. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov. Prešov : Akcent Print.

⁵⁹ Škoda K. 1971. Úvod do pedagogiky dospělých. Praha : Osvětový ústav v Praze.

дорослих здійснюється не лише педагогами, а й через саморефлексію і життєвий досвід. Андрагогіка постає у дослідженні О. Каапа необхідністю і практикою освіти дорослих⁶⁰.

Проте запропонована концепція не була прийнята професійною громадськістю того часу і забута майже століття. Це пояснювалося в основному негативною реакцією тогочасного наукового авторитету, педагога Йоганна Фрідріха Гербарта (1776-1841), який послідовно відстоював думку, що тільки діти мають бути об'єктом освіти, тому навчальні досягнення притаманні лише їм. У своїх критичних матеріалах Й.Ф. Гербарт зауважив, що гіпотеза про андрагогіку передбачає довічну незрілість людини, крім того терміну «освіта дорослих» цілком достатньо для педагогіки.

На початку ХХ століття вчені повертаються до проблематики освіти дорослих та андрагогіки, шукаючи відповіді на питання «Чи обмежується навчання віком юності?»⁶¹. Особливо діяльними у розв'язанні цього питання виявилися німецькі вчені Вернер Піхт, Франц Розенцвайг, Ганс Егренберг та вчителі ЛеоВайсмантель і Вільгельм Флітнер, завдяки яким термін «андрагогіка» почав активно уживатися у педагогічній науці. У цьому контексті варто відзначити Юджина Розенштока-Гюссі (1888-1973) — юриста, соціолога, соціального психолога, засновника і викладача програми підготовки працівників «Академія праці у Франкфурті-на-Майні». У своїй щорічній доповіді у Академії 1922 року, дослідник вказував на необхідність спеціальних методів та ідей для навчання дорослих і виступав проти механічного застосування педагогічних концепцій у галузі освіти дорослих. Свою концепцію андрагогіки «як нового виду навчання, спрямованого на вирішення суспільних проблем і просування до кращого майбутнього» Юджин Розеншток-Гюссі представив світу 1924 року⁶². Водночас,

⁶⁰20. Dvořáková M. 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých : vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. c. 28-29.

⁶¹ Merriam Sharan, B. The Changing Landscape of Adult Learning Theory. Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy and Practice. 2004, No. 4, pp. 199-220.

⁶²20. Dvořáková M. 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých : vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. C. 26.

андрагогіка поставала у його концепції як сукупність методів навчання дорослих, а не самостійною наукою⁶³. Згідно з Розенштоком-Гюссі, школи відіграють незамінну роль у освіті дорослих, проте їхнє завдання полягає не у тому, щоб забезпечувати наступність у освіті дорослих, а допомагати їм реалізувати власний досвід, отримувати знання з реальних життєвих ситуацій і бути частиною їхнього життя. Саме тому у освіті дорослих необхідно використовувати андрагогічні засоби — діалог та навчання «через досвід».

Андрагогічна концепція Розенштока-Гюссі надихнула Едуарда Ліндемана (1885-1953) — відомого американського теоретика освіти дорослих, який 1926 року у своїй статті «*Andragogik: The Method of Teaching Adults*» де-факто вперше використав термін андрагогіка. Крім того, його книга «Освіта дорослих» (1926) вважається однією з фундаментальних праць XX століття у сфері освіти дорослих.

Е. Ліндеман розуміє освіту як діяльність протягом усього життя, у якій беруть участь усі класи і усі групи людей. Освіта, на його думку, «повинна виконувати роль не нудної підготовки до життя, а самого життя, сповненого радості та перспектив»⁶⁴. Тому у навчанні дорослих повинні використовуватися інакші методи, ніж для дітей. Зокрема, навчання має спиратися на досвід дорослого.

Дане положення залишається актуальним для сьогочасного підходу до освіти дорослих у Словацькій Республіці, яка розглядається як «специфічний елемент економічного політики та соціального розвитку держави, регіону та підприємства зокрема і вимагає появи нових навчальних закладів, стратегій, вивчення та застосування зарубіжного досвіду навчання дорослих»⁶⁵. У зв'язку із цим, історичний контекст розвитку освіти дорослих у Словаччині⁶⁶ презентують 1) чехословацькі педагогічні дослідження та 2) науковий дискурс іноземних фахівців у галузі освіти дорослих.

⁶³ Loeng Svein. *Andragogy. A Historical and Professional Review*. Stjoerdal: Lseringsfor-laget, 2010. с. 243-245.

⁶⁴ Dvořáková M. С. 29

⁶⁵ Acta andragogica 4. С. 12

⁶⁶ Pasiar P. *Osveta na Slovensku: Jejvznik, počiatky a vývoj*. Bratislava, Osveta, 1964.

1.2.1 Огляд чехо-словацького періоду розвитку освіти дорослих

Зрозуміло, що на розвиток андрагогіки у Словаччині значний вплив мають чеські наукові концепції, адже Чехія та Словаччина історично нерозривні у своєму розвитку країни. Лишу у XX столітті словацька країна отримала незалежність від габсбурзької Австро-Угорщини у складі Чехословаччини. У 1968 році спроби внутрішнього реформування Комуністичної партії Чехословаччини («Празька весна» Олександра Дубчека) були придушені збройними силами Організації Варшавського договору. У жовтні 1968 року був прийнятий новий Конституційний закон про утворення Чехо-Словацької Федерації, який набув чинності 1 січня 1969 року. Словаччина отримала статус «соціалістичної республіки» і становила разом з Чеською Соціалістичною Республікою федеративну Чехо-Словацьку державу⁶⁷.

Продемократичні демонстрації в Празі й Братиславі в листопаді 1989 призвели до переформатування на Чеську і Словацьку Федеративну Республіку. Згодом, під впливом політичних подій, представники найбільших партій прийняли рішення про розподіл Чехословаччини на дві окремі держави. 1 січня 1993 року Словацька Республіка стала самостійною державою. 29 березня 2004 року Словаччина увійшла до складу НАТО, а 1 травня до складу ЄС.

Враховуючі вище окреслене, вважаємо, що основу словацької андрагогіки складають у значній мірі чеські наукові розвідки, вибудовані на американській та англійській андрагогічній школах. У контексті нашого дослідження важливою для розгляду є друга половина XX століття, адже саме у цей час закладаються інституційні основи освіти дорослих у Чехо-Словацькій Федерації.

⁶⁷ 352. Словацька Соціалістична Республіка. *Українська радянська енциклопедія* : у 12 т. 1974-1985. К. : Головна редакція УРЕ.

Одним з перших кроків в інституціоналізації андрагогіки у Чехії є поява Союзу Аушвіц (1906), який згодом замінив Інститут народної освіти ім. Масарика (1925). Він був перетворений в Інститут Аушвіца (1957) в 1950-х роках і в Інститут культурної та освітньої діяльності в 1971 році. З 1991 року він існує як Національний інформаційно-консультаційний центр культури.

Наступним кроком в інституціоналізації освіти дорослих є видавництво спеціалізованих журналів, зокрема «Чеська освіта» (1908-1948), «Освіта робітників» (1909-1940), «Народна освіта чехословаків» (1927-1932), «Освіта у сільській місцевості» (1929-1942), «Народна освіта» (1949-1952) та словацький журнал «Osveta» (1966-1978) – журнал з питань теорії культури та освіти дорослих. Ці журнали представили теоретичні роздуми щодо освіти, народної освіти, освіти дорослих, які часто доповнювалися емпіричними дослідженнями.

Після 1989 року у словацькому науковому дискурсі (під впливом західної наукової думки) офіційно починає вживатися термін андрагогіка, у наукових колах починають обговорювати зміст і структуру освіти дорослих. Основними центрами досліджень освіти дорослих стають університетські кафедри у Карловому університеті в Празі, Палацькому університеті в Оломоуці, Університеті Масарика в Брно, Університеті Острави в Оставі, Університеті Томаса Бата у Жиліні та Університеті Коменського у Празі. Тут же публікуються професійні журнали: *Andragogy* (1996), *Andragogé* (1998-2003) і *Andragogic Review* (з 2009 року). Ґрунтовний порівняльний аналіз становлення та розвитку чехословацької андрагогіки здійснено Марцелою Спачіловою⁶⁸ (2018). У своєму дослідженні авторка розкриває теоретико-методологічні засади становлення та розвитку освіти дорослих у Чехії та Словаччині через призму історичних реалій та впливу західної андрагогічної

⁶⁸ Спачілова М. *Порівняння розвитку андрагогіки у Чехії та Словацькій Республіці*. Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі відділення в Дунайській Стреді. 2018.

парадигми. Дослідниця доходить висновку про спільний простір формування чехословацької концепції освіти дорослих.

Загалом, наявний словацький дискурс щодо становлення та розвитку освіти дорослих можна умовно розділити на декілька окремих груп (таблиця 1.1):

- 1) дослідження, присвячені проблемі формування андрагогіки як самостійної інтердисциплінарної науки;
- 2) дослідження, присвячені проблемі становлення та розвитку освіти дорослих як предметного поля андрагогіки;
- 3) дослідження, присвячені окремим сферам освіти дорослих (ресоціалізації, професійному навчанню дорослих, кар'єрному консультуванню (порадництво) та ін.);
- 4) дослідження, присвячені формуванню особистості андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих.

Аналіз таблиці 1.1 засвідчує, що проблема становлення та розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці та формування андрагогіки як інтердисциплінарної науки набула активної уваги з боку науковців.

Зокрема, завдячуючи тривкій підтримці з боку Європейського Союзу у рамках наукового проєкту «Інновації та імплементація нових форм освіти дорослих» кафедри андрагогіки факультету природничих та гуманітарних наук Прешовського університету (м. Прешов, Словаччина) протягом 2015 року було видано ряд наукових досліджень з питань становлення та розвитку андрагогіки як самостійної науки, історичних умов формування освіти дорослих як предметного поля андрагогіки.

Словацькими вченим (Е. Лукач, І. Пірогова, М. Ленхардтова та ін.) систематизовано архівні матеріали щодо законодавчого забезпечення освіти дорослих, розвитку форм та методів навчання дорослих протягом XX століття; узагальнено досвід чеських науковців щодо історичних реалій становлення та розвитку освіти дорослих. Результатом такої співпраці постали понад 10 монографій з досліджуваного питання.

Таблиця 1.1

**Бібліографічний аналіз проблеми розвитку освіти дорослих
у Словачській Республіці⁶⁹**

Проблематика дослідження	Автор	Напрями дослідження
проблеми формування андрагогіки як самостійної інтердисциплінарної науки	Я. Балвін, М. Бенеш, М. Дворакова, М. Ленхардтова, Я. Пруха, Я. Скалка, М. Шерак	- культурно-освітня андрагогіка; - теоретична засади андрагогіки; - основи педагогіки дорослих;
становлення та розвиток освіти дорослих як предметного поля андрагогіки	Е. Лукач, П. Пашка, Ш. Пасіар, І. Пірогова, Я. Пергакс, Р. Різнер, К. Шкода	- теоретичні основи розвитку освіти дорослих
<i>дослідження, присвячені окремим сферам освіти дорослих:</i>		
- освіта дорослих у контексті розвитку задатків особистості	А. Бонтова, Б. Косова, М. Кристонь, Я. Бартак, Л. Ніеростек, М. Важанський	- виявлення та розвиток інтересів та задатків особистості; - історичні аспекти розвитку освіти дорослих; - професійні компетенції особистості фахівця
- індивідуалізація освіти дорослих	М. Лукач, С. Лукачова	- ресоціалізація дорослих
- кар'єрне порадицтво	К. Майер, М. Новотний, Р. Хорватова	- консультування молодих фахівців, безробітних, людей поважного віку тощо;
формування особистості андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих	І. Беднарікова, М. Феранска	особистість консультанта та його професійні компетенції

Сучасному процесу інституалізації освіти дорослих у СР присвячена наукова розвідка В. Купцової⁷⁰, у якій авторка розкриває практичні аспекти функціонування регіональних культурно-освітніх центрів освіти дорослих. На основі результатів авторського емпіричного дослідження, обґрунтована думка про ефективність діяльності Центрів освіти дорослих у СР як інституційного механізму реалізації політики ОД.

⁶⁹ за матеріалами словацьких науковців

⁷⁰ Купцова В. Інституціоналізація інтересу освіти дорослих в Словаччині. [Докторська дисертація]. Університет Матея Бела у Банській Бистриці. Педагогічний факультет. Кафедра андрагогіки. Науковий керівник: доц. PaedDr. Мирослав Кристонь, CSc. Ступінь кваліфікації: доктор філософських наук. Банська Бистриця, 2012. 149 с.

З позиції практики навчання дорослих М. Шавел⁷¹ розглядає методологічні засади громадянської освіти дорослих у СР, зосереджуючи увагу на співпраці громадянських та державних інституцій у цьому питанні. Автором доведено, що громадянська освіта в окремих інституціях орієнтована на різні цілі, контекстні теми, методи та форми навчання дорослих. Системність громадянської освіти пов'язана з вибором таких контекстних тем, методів і форм освіти, які добре сформульовані в цілях освіти дорослих. Провідною метою освіти дорослих є формування компетентностей дорослої людини у різних сферах її життя. Зокрема, формуванню професійних компетентностей дорослих присвячені дослідження З. Дурдякової, Ю. Пасторової, М. Шкраба.

Так, Зденка Дурдякова⁷² розглядає процес формування професійних компетентностей дорослих через призму соціальної політики в організаціях роботодавців різних типів у Словаччині та Чехії. Автором зроблено акцент на вагомості соціально-андрагогічного впливу на роботу фахівців різних галузей економіки, обґрунтована думка про необхідність формування комфортного, соціально-орієнтованого простору для співробітників, що дасть можливість підвищувати ефективність праці на виробництві. З цією метою З. Дурдякова пропонує забезпечити підготовку андрагогічних працівників для виробництва, які б сприяли реалізації догідного життєвого простору працівника на підприємстві. Автором детально описані професійні та соціально-психологічні компетентності андрагога виробничої сфери до яких віднесено: відкритість до діалогу, комунікаційна спрямованість особистості, емпатійність, толерантність, наявність знань з організації безпечного середовища на виробництві та ін.

⁷¹ Шавел М. Проблеми навчальної програми з освіти дорослих [Докторська дисертація] Університет Матея Бела у Банській Бистриці. Педагогічний факультет, Кафедра андрагогіки. Науковий керівник: док. PaedDr. Мирослав Кристонь, CSc. Банська Бистриця, 2012. 87 с.

⁷² Дурдякова З. Компетенція професійної соціальної андрагогіки у реалізації соціальної політики в організації роботодавця [Докторська дисертація] Університет Костянтина Філософа в Нітрі. Педагогічний факультет; Кафедра педагогіки. Лектор: проф. PhDr. PaedDr. Ян Пергакс, CSc., Dr.h.c. Ступінь професійної кваліфікації: Доктор філософії / PhD./ Нітра, 2014.

Словацька дослідниця Ю. Пасторова⁷³ розглядає компетенції в освіті дорослих через призму розвитку прав людини. Авторка зазначає, що право на освіту є визначальним правом особистості, у т.ч. дорослої людини. Відповідно освіта протягом життя виступає наскрізним простором для реалізації цього права. Важливими елементами такого простору є неформальна та інформальна освіта дорослих. Саме вони забезпечують формування ключових компетентностей особистості XXI століття: критичне мислення, комунікативні навички, робота у команді та креативність.

Формуванню ключових компетенцій дорослих присвячене дисертаційне дослідження Мар'яна Шкарба⁷⁴, який описує теоретичну модель цього процесу і підкріплює її результатами власних емпіричних досліджень. Автор обґрунтовує тезу, що у сучасному світі успіху зазнають ті фахівці, які системно розвивають у собі ключові компетенції засобами освіти дорослих. Ефективну допомогу у цьому процесі дорослому надають професійні консультанти, які спільно формулюють цілі та завдання професійного розвитку особистості. Така форма роботи з дорослими складає сутність соціальної підтримки громадян. Про це, зокрема, йдеться у дисертаційному дослідженні Р. Хорватової⁷⁵, яка розглядає кар'єрне порадицтво як ефективний спосіб допомоги безробітним у пошуку нової роботи.

Душан Команіцький⁷⁶ продовжує дослідження у цьому контексті і вказує на значимості особистості кар'єрного консультанта у системі соціальної допомоги. Підготовка фахівців у галузі освіти дорослих, зокрема як кар'єрних консультантів, належать, на думку вченого, до

⁷³ Пасторова Ю. Компетенції в освіті дорослих та розвитку прав людини. [Докторська дисертація]., Університет Коменського в Братиславі, факультет педагогіки, кафедра етичної та громадянської освіти. 2015.

⁷⁴ Шкарба М. Навчання дорослих ключовим компетенціям. [Докторська дисертація] Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі відділення Кирила і Мефодія в Партизанському. 2019.

⁷⁵ Хорватова Р. Освіта та консультування дорослих як спосіб соціальної підтримки громадян. [Докторська дисертація]. Прешовський університет в Прешові. Православний богословський факультет. 2012.

⁷⁶ Команіцький Д. Освіта дорослих як інструмент активної політики зайнятості з урахуванням ситуації в районі Міхаловце. [Кандидатська дисертація] Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі. Кафедра соціальної роботи. 2013.

дієвого інструмента активної політики зайнятості, за допомогою якого держава намагається вирішити проблеми, пов'язані з безробіттям.

Потрапивши на виробництво, фахівець не закінчує процес навчання, а навпаки має продовжувати його, розуміючи потребу у формуванні власної конкурентоспроможності на ринку праці. З цього приводу В. Маттова⁷⁷ відзначає роль неперервної освіти у кадровій політиці підприємства. Освіта працівників розглядається авторкою як інструмент розвитку людського капіталу, при цьому вона зосереджується на специфічних методах навчання працівників та їх класифікації.

Окрему групу досліджень складають наукові розвідки щодо становлення та розвитку інституту порадиництва (кар'єрного консультування). Зазначимо, що дане питання досить активно розробляється словацькими науковцям, зокрема К. Майер, М. Новотним, Р. Хорватовою та ін. За їхнього керівництва створено методологічний базис порадиництва, розроблено методи та форми кар'єрного консультування, окреслено можливості використання ІКТ у системі порадиництва.

Таким чином, можемо зробити висновок, що проблема розвитку освіти дорослих достатньо розроблена словацькими науковцями. Провідними напрямками досліджень виступають історичні, соціально-культурні та правові аспекти розвитку андрагогіки як науки про освіту дорослих. Окреме поле наукового дискурсу представляють дослідження практичних аспектів здійснення процесу навчання та консультування дорослих. Зазначимо, що характерною рисою окреслених досліджень словацьких науковців є акцент на самостійності андрагогіки як інтердисциплінарної науки поза педагогікою, що обумовлює більшу присутність соціологічних підходів до освіти дорослих, аніж педагогічних.

⁷⁷ Маттова В. Навчання персоналу в контексті безперервного навчання. [Докторська дисертація]. Прешовський університет в Прешові. Факультет гуманітарних і природничих наук. Кафедра андрагогіки. 2013.

Стосовно вітчизняного дискурсу щодо розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці, то ця проблема ще не стала предметом системного вивчення й спеціального аналізу українськими вченими. Тому вивчення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX століття – початок XXI століття) дасть можливість сформулювати ряд практичних рекомендацій стосовно перспективних напрямів удосконалення системи освіти дорослих України з урахуванням словацького позитивного досвіду.

1.2 Аналіз базових понять дослідження

З метою окреслення феномену освіти дорослих у Словацькій Республіці, проаналізуємо еволюцію змістовного наповнення базових понять дослідження. Аналізу підлягатимуть такі базові дефініції: освіта, неперервна освіта, освіта дорослих (формальна, неформальна, інформальна), ціложиттєва освіта, андрагогічний підхід, тенденції розвитку (рис 1.1).

Поняття «освіта» вихначено у Законі України «Про освіту»⁷⁸ як «основу інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави».

Український педагогічний словник визначає освіту як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самотійно розпоряджатися своїми

⁷⁸ Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380

знаннями»⁷⁹. Там же знаходимо ще одну дефініцію освіти: «процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання» (за означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО).

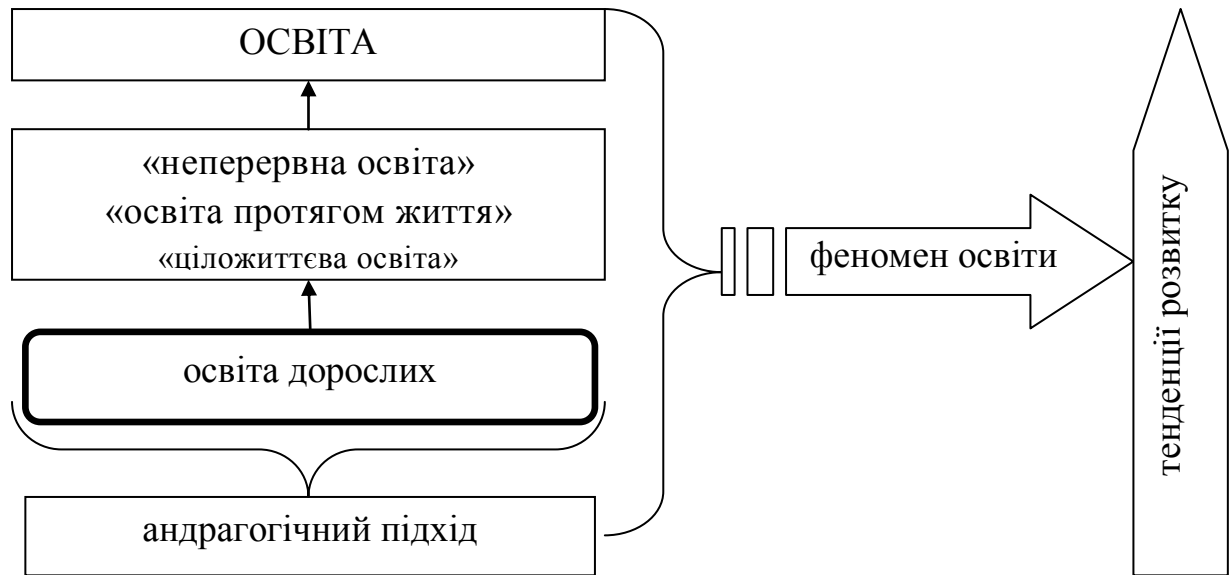


Рисунок. 1.1 Базові поняття дослідження

Вітчизняна дидактика визначає освіту як «усе, що сприяє формуванню світогляду особистості, її професійних знань, навичок і вмінь. Сюди входить здобуття спеціально запланованої певної суми знань та їх систематизація. Освіта – сукупність знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягаються в результаті цілеспрямованої навчально-виховної роботи».

Відповідно, в теорії навчання поняття «освіта» має вживатися в трьох значеннях:

1) як процес інтелектуальної підготовки особистості учня до умов життя в суспільстві шляхом засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі навичок, вмінь і світогляду: «Під освітою

⁷⁹ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 241.

розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи»;

2) як результат процесу навчання та рівень досягнення освіченості, сформованості навичок і вмінь: «...Кінцевий підсумок освіти — внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності і допомагати ближньому, бути добротворцем»;

3) як сукупність навчально-виховних настанов. У цьому аспекті, на думку І. Беха⁸⁰, особливе значення має категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я-особистості». Ця категорія є ключовою для формування й розвитку особистості учня в педагогічному процесі, оскільки за його допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдність навчально-пізнавальної та професійної діяльності особистості учня, позитивна спрямованість його ціннісних орієнтацій. В особистісно орієнтованому навчанні важливу роль відіграють гуманні стосунки між його учасниками: «...Гуманне ставлення — це ставлення перехідне від взаємин за потребою до взаємин за сформованим гуманним мотивом», тому що «в центрі гуманного педагогічного процесу має бути не метод, не спосіб, а сама дитина, її почуття, переживання і проблеми».

Грунтовний аналіз поняття освіта дає О. Біляковська, роблячи акцент на багатовекторності досліджуваного поняття. Автор зазначає, що «освіта – це і соціальний феномен, і процес, і результат, і система, і товар. ... це пізнавальна діяльність людей для одержання знань, умінь чи їх удосконалення»⁸¹.

Н. Якса трактує освіту як: 1) цінність людини, суспільства, які розвиваються; 2) процес навчання і виховання; 3) результат процесу

⁸⁰Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади К. : Либідь, 2003 . 344 с.

⁸¹ Біляковська О.О Якість освіти: до генези поняття. Педагогічні науки. Випуск LXXVI. Том 1. 2017. С. 24-28.

навчання і виховання; 4) вся система освітніх установ в межах конкретного міста, регіону, країни⁸².

За визначенням ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, під час якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання⁸³.

Проведений аналіз змісту поняття «освіта» уможлиблює наступний висновок: освіта – це самостійна система, функцією якої є навчання і виховання членів суспільства, орієнтованих на оволодіння певними знаннями (насамперед, науковими), ідейно-моральними цінностями, вміннями, навичками, нормами поведінки.

Щодо наступних дефініцій («неперервна освіта», «освіта протягом життя» та «ціложиттєва освіта»), то тут спостерігаємо відсутність однозначності щодо трактування цих понять. Вітчизняна дослідниця неформальної освіти дорослих Н. Павлик, зазначає, що наразі, неперервну освіту розглядають у контексті значної кількості дефініцій: «освіта дорослих» (adult education); «продовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education); «перманентна освіта» (permanent education); «освіта протягом життя» (life long education); «навчання протягом життя» (life long learning); «навчання шириною в життя» (life wide learning), популярна освіта (popular education)⁸⁴. Ми не будемо детально характеризувати кожне із запропонованих понять, але зупинимось на тих, які представляють для нашого дослідження особливий інтерес – «неперервна освіта», «освіта протягом життя» та «ціложиттєва освіта».

Відносно «неперервної освіти», аргументованими вважаємо результати семантичного аналізу та контент-аналізу категорій,

⁸² Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. К. : Знання, 2007. 358 с. С. 39-40.

⁸³ Гончаренко С.У Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с. С. 241

⁸⁴ Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 травня 2016 р., м. Київ, Національний авіаційний університет. К : НАУ, 2016. 296 с. С. 180-182.

проведеного В. Вятяріс і Р. Чюжас⁸⁵. Науковці виявили, що поняття «неперервна освіта (life long learning/education)» охоплює декілька значень: 1) створення умов для розвитку едукативних можливостей поза системою освіти – тобто підкреслення ролі індивіда поза системою освіти; 2) забезпечення умов неперервного вдосконалення професійної кваліфікації; 3) свідоме продовження навчання протягом життя. За такого підходу підкреслюється роль здобувача освіти у цьому процесі у різних позаінституційних формах.

Н. Павлик пропонує своє бачення змісту поняття «неперервна освіта» – це багаторівневе поняття, що охоплює різні напрями освітньої діяльності людини залежно від соціальних, економічних, індивідуальних потреб; яке включає 1) усю освітню діяльність людини протягом життя, що охоплює базову освіту, середню освіту, професійну освіту, підвищення кваліфікації/перекваліфікацію, позаінституційну освіту (в Україні – освіта протягом життя); 2) додаткову навчально-виховну діяльність особи у сфері професійного самовизначення, саморозвитку та побудови кар'єри (в Україні – освіта дорослих); 3) добровільна усвідомлена освітня діяльність особистості щодо задоволення власних інтересів і потреб, що виходить за межі обов'язкового навчання (в Україні – неформальна освіта)⁸⁶.

Такий висновок дослідниці підкріплюється успішною практикою Європейського Союзу, де неперервну освіту «сприймають не як розкіш, а як індивідуальну й національну стратегію виживання в сучасній висококонкурентній глобальній економіці»⁸⁷. Уряди країн ЄС визнають неперервну освіту засобом боротьби з безробіттям, рівень якого в Європі помітно високий – у середньому він сягає 10% (у США \approx 4,3%).

⁸⁵Вятяріс В., Чюжас Р. Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч.] Ч. 2 К. : ІПК ДСЗУ, 2014. 248 с. С. 25-34.

⁸⁶Павлик Н. С. 181.

⁸⁷Самсонова О. 2014. Неперервна освіта як чинник розвитку сучасного суспільства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 36. с. 355-361.

Н. Ковальська встановила, що до 1965 р. єдиного трактування термінологічної словосполучки неперервна освіта не існувало. Фігурували два основні погляди на зміст неперервної освіти: в одному разі розумілася участь у різноманітних післядипломних формах навчання, пов'язаних із поглибленням, розширенням, відновленням та актуалізацією професійної кваліфікації; згідно з іншим поглядом відбувалося ототожнення неперервної освіти із загальною та професійною освітою дорослих⁸⁸.

У другій половині XX століття неперервна освіта була націлена на вирішення цілком практичного завдання – досягти більш ефективної участі фахівця у виробництві – і розглядалася як освіта лише для дорослих, тобто навчання, донавчання та професійне самовдосконалення, яке реалізується через різноманітні курси, післядипломну освіту та інші форми навчання, спрямовані на оновлення, розширення та актуалізацію професійної організації.

У рекомендаціях ЮНЕСКО 1976 р. «неперервна освіта розуміється як глобальний проєкт, спрямований на реконструкцію чинної системи освіти й на розвиток усього освітнього потенціалу поза системою освіти»⁸⁹. У такому трактуванні термін «неперервна освіта» підкреслює функціональну специфіку отриманих знань. «Неперервна освіта» – це освіта, яка повинна забезпечити неперервне поновлення професійних знань та навиків. Недоліком цього підходу є недооцінка потреби розвитку особистості, саме тому неперервна освіта стала розглядатися як органічне поєднання загальної та професійної освіти для отримання кваліфікації не лише як засіб пристосування до професії, а й «фундамент» успішної адаптації до змін у суспільстві, які постійно відбуваються в ринковій економіці країни за рахунок рухливості її кон'юнктури. Усе частіше у

⁸⁸ Ковальська Н. М. 2013. Неперервна професійна освіта: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 2. с. 79-84.

⁸⁹ *Вища освіта України і Болонський процес* : навч. посіб.; за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.

науковому дискурсі починають використовувати поняття «освіта протягом життя».

Зокрема, у основних положеннях Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. зазначено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, що будується наповсякденному досвіді й позначається інтенсивними зусиллями, спрямованими на розуміння складних даних і фактів... У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей і оволодіння новими навичками. Цей процес передбачає зусилля й водночас радість, пов'язану з відкриттям нового. Як індивідуальний досвід кожного, він є також найбільш складним видом соціальних відносин, оскільки стосується одночасно культури, праці й громадянськості»⁹⁰.

Концепція освіти протягом життя базується на таких домінантах (рисунок 1.2):

- освіта упродовж життя (life long learning);
- освіта розширом життя (life wide learning);
- самомотивація до навчання⁹¹.

Освіта упродовж життя може розглядатися як навчання, тривалість якого дорівнює тривалості життя людини. Освіта упродовж життя передбачає, що людям необхідно продовжувати вчитися, відновлювати своє навчання протягом усього життя, і не тільки за допомогою інформальних форм освіти (щоденне навчання), а й шляхом кількарізного отримання формальної освіти, оновлення знань, умінь і навичок, притаманних людині з вже наявним рівнем освіти. Поряд з цим, люди також можуть брати участь у неформальній освіті, проходячи навчання поза межами формальної освіти: на робочих місцях, у громадських інституціях, спортивних клубах та ін.

⁹⁰ Лук'янова Л. 2015. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер : Педагогіка. № 2. С. 187-192.

⁹¹ Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения. *Вестник ТГПУ*. 2009. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya> (дата обращения: 01.05.2019).

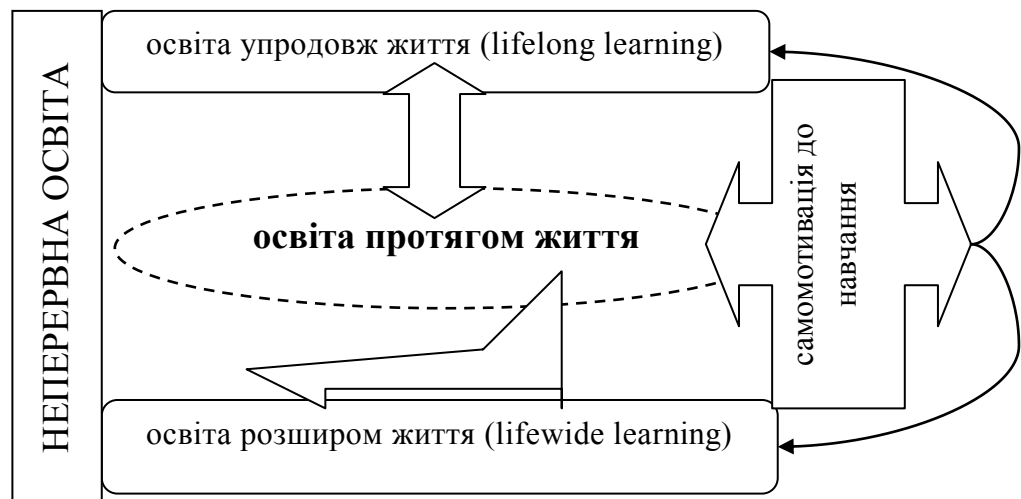


Рисунок. 1.2 Компоненти системи освіти протягом життя

Освіта розширом життя передбачає охоплення навчанням різних сторін життєдіяльності людини, вдосконалення не тільки її професійних навичок, а й інших не менш важливих, обумовлених необхідністю або просто цікавих для неї видів діяльності.

Самотивація до навчання передбачає, що людина свідомо прагне підвищити рівень своїх знань, задля покращання свого загального інтелектуального розвитку та збільшення своєї конкурентоспроможності на ринку праці.

Концепція освіти протягом життя є базовою для розвитку європейської освітньої системи. Передбачається, що нею повинні бути охоплені усі прошарки суспільства, а основу складати базові демократичні та загальнолюдські цінності. Фундаментом побудови єдиного європейського суспільного простору виступає освіта, тому важливо створювати неперервність цього процесу: забезпечити людей базовими знаннями, необхідними уміннями та навиками, основоположними цінностями, без яких європейська спільнота не може існувати (демократія, справедливість, рівність та ін.).

Здійснивши аналіз наукового дискурсу з проблеми неперервної освіти, ми прийшли до висновку, що поняття «ціложиттєва освіта» вживається як синонім до дефініції «неперервна освіта» і є перекладацьким інваріантом англomовного поняття *life long learning*. Проте це поняття є ближчим до словацького «celozivotnom vzdelavani»⁹² – ціложиттєва освіта. У нашому дослідженні вживаємо поняття освіта протягом життя, яке, на нашу думку, передбачає довічну незавершеність освіти для людини. Причому освітню траєкторію розвитку особистості протягом усього життя частіше обирає дорослий, який має вже життєвий запас знань, але перебуває у вічному пошуку ліпших можливостей, які створять для нього унікальні шанси на ринку праці.

Про це йдеться, зокрема, і у звіті Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV). «Международные перспективы образования взрослых» (2010)⁹³: ««Країни-члени ЄС більше не можуть існувати без ефективної системи освіти дорослих, інтегрованої у стратегію навчання протягом усього життя, що забезпечує учасникам дедалі ширші можливості виходу на ринок праці, поліпшення соціальної інтеграції та підготовку до «активного старіння» у майбутньому». Отож, освіта дорослих розглядається європейською спільнотою як інтеграційна частина освіти протягом життя. Виокремлення освіти дорослих у системі освіти протягом життя акцентує специфіку контингенту дорослих учнів, особливості їх запитів і необхідності спеціальних технологій навчання, що відрізняються від технологій навчання дітей, підлітків та молоді загалом.

⁹²Zakon č. 568/2009 z. z. o celozivotnom vzdelavani. 2009. [cit. 2014-03-08] Dostupne na internete: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf>

⁹³Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV).in Cooperation with the European Adult Education Association EAEA 2010.

Вітчизняні науковці розглядають освіту дорослих як фактор «соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві»⁹⁴, «оптимізації соціально-економічної сфери»⁹⁵, «соціально-економічних змін сьогодення»⁹⁶, «людського розвитку»⁹⁷, «професійного зростання дорослих»⁹⁸; «концепт синергетичної парадигми»⁹⁹; «складову національної системи неперервної освіти»¹⁰⁰; «важливий чинник розвитку особистості»¹⁰¹; «відповідь на виклики сьогодення»¹⁰², «ефективний механізм соціального залучення»¹⁰³ тощо. На основі аналізу вітчизняного педагогічного дискурсу щодо освіти дорослих, можемо зробити висновок, що досліджуваний феномен розглядається науковцями як унікальний засіб забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості та суспільства ХХІ століття. Вперше про це заговорили на V Міжнародній конференції з освіти дорослих (1997), Софійській конференції освіти дорослих (Софія, 2002), Міжнародній конференції міст, що навчаються (Пекін, 2013); на зустрічах «Великої вісімки» (Кельнська хартія, Кельн, 1999 р., Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.); Міжнародної ради з

⁹⁴ Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 29-30 берез. 2010 р., м. Черкаси / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України [та ін.] ; ред. кол. Кузьмінський А. І. [та ін.]. Черкаси : [б. в.], 2010. 360 с.

⁹⁵ Єрмоленко А. Б. Освіта дорослих, як ефективний чинник оптимізації соціально-економічної сфери суспільства. Вісник Національного університету оборони України. 2011. Вип. 4, с. 40-46.

⁹⁶ Буянов П. Г. Освіта дорослих у контексті соціально-економічних змін сьогодення. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 27, с. 25-30.

⁹⁷ Рассказова О. Неформальна освіта дорослих у контексті показників людського розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 7, с. 116-125.

⁹⁸ Мартіросян О. Неперервна освіта як чинник професійного зростання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. - 2012. - Вип. 5. - С. 54-60.

⁹⁹ Кузнєцова І. Освіта. Суспільство. Особистість (концепти синергетичної парадигми) (рец. на кн.: Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. - Суми: ВТД "Університетська книга", 2015). Культурологічна думка. 2015. № 8, с. 188-190.

¹⁰⁰ Чернишова Є. Р. Освіта дорослих як складова національної системи неперервної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 2, с. 86-94.

¹⁰¹ Білобровко Т. Неперервна освіта дорослих як важливий чинник розвитку особистості. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2011. Вип. 3(2), с. 77-86.

¹⁰² Жуковський В. М. Неформальна освіта дорослих як відповідь на виклики сьогодення (канадський досвід). Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2016. Вип. 1, с. 71-80.

¹⁰³ Прийма С. М. Освіта дорослих як ефективний механізм соціального залучення. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 2, с. 68-79.

освіти дорослих (Монреаль, 2015), Європейської Асоціації освіти дорослих (Брюссель, 2016).

Загалом, освітня діяльність дорослого у всьому світі зараз постає основою стабільності та поступального розвитку суспільства у всіх сферах: соціально-економічній, політичній, соціально-психологічній, духовній, – і головним інструментом вирішення глобальних проблем сучасності. Характерною рисою сьогодення є взаємодія освіти та економіки. При цьому економіка у підсумку оцінює рівень та якість освіти та задає нові компетенції. Через те, ЄС приділяє значну увагу неперервному навчанню, здатному допомогти європейцям покращувати або змінювати кваліфікацію упродовж всього життя, і, відповідно, краще інтегруватися на динамічному ринку праці Європи. На підтвердження цього виступають Меморандум про навчання впродовж усього життя (2000) та програми «План дій розвитку мобільності» (грудень, 2000), «План дій е-навчання» (травень, 2001), «План дій розвитку навчання і мобільності» (січень, 2002), «Освіта і професійна підготовка 2010» (березень, 2002).

З 2007 р. Європейська Комісія об'єднала свої освітні та навчальні ініціативи під одним дахом – в межах Програми освіти упродовж життя, мета якої полягає у забезпеченні особам на всіх етапах їхнього життя можливостей навчання по всій Європі. Програма націлює європейську спільноту на вирішення фундаментальних завдань – створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти, збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій фахівця.

У контексті євроінтеграційних прагнень України, виконання міжнародних зобов'язань у сфері освіти визнається безумовним фактом. Підтвердженням цьому є завдання Національної доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна»¹⁰⁴: збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької

¹⁰⁴ Цілі сталого розвитку: Україна: національна доповідь. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf (дата звернення жовтень, 2017 року)

діяльності. Індикатором виступає рівень участі дорослих та молоді віком 15-70 років у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9%¹⁰⁵.

Перспективними напрямками розвитку освіти дорослих визнано упровадження концепції безперервної освіти через збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. На виконання окресленого завдання спрямований Закон «Про освіту дорослих», зокрема р. 2 ст. 18¹⁰⁶:

Стаття 18. Освіта дорослих

1. Освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

2. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

3. Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

4. Особа має право на вільний вибір закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих.

¹⁰⁵ Цілі сталого розвитку: Україна: національна доповідь. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf (дата звернення жовтень, 2017 року)

¹⁰⁶ Закон України «Про освіту» (зі змінами і доповненнями). 2017. Київ : Парламентське вид-во.

5. Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

6. Післядипломна освіта включає:

- спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;

- перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);

- підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;

- стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

7. <...лікарська інтернатура...>

8. Засади професійного навчання працівників визначаються законом.

9. Курси підвищення кваліфікації проводяться для набуття здобувачем освіти нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань.

10. Безперервний професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

11. Заклади освіти, що провадять освітню діяльність з підвищення кваліфікації працівників, обов'язковість якої передбачена законом, мають отримати ліцензію на відповідну діяльність та/або акредитувати відповідні освітні програми. Працівниками закладів післядипломної освіти, які мають

ліцензію на освітню діяльність, є педагогічні, науково-педагогічні та/або наукові та інші працівники.

Законом не визначено поняття «дорослий», що, на нашу думку, уможливорює не однозначне трактування меж окресленого вікового періоду. Вважаємо, що найширше розкриття даного поняття було запропоноване на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі 1976 року – «будь-яка людина, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить»¹⁰⁷.

Для позначення категорії дорослих студентів в англійській мові використовується два терміни: *mature students* – студенти зрілого віку; *adult students* – дорослі студенти. З нашої точки зору, це синоніми, тому далі ми будемо мати на увазі під поняттям «дорослий учень» усіх дорослих зрілого віку. Поняття зрілості, на думку вітчизняних психологів А. Реана, О. Штепи, В. Ягупова, В. Ямницького та ін., це не тільки і не стільки фізіологічний показник, скільки своєрідна якість особистості.

Поширеним визначенням дорослості є визначення, сформульоване на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. Зокрема, дорослою є кожна людина, визнана такою у суспільстві, до якого вона належить. Хоча таке тлумачення, на нашу думку, по суті нічого не визначає, в певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство. З позиції фізіологів дорослість означає оптимальне функціонування усіх систем організму, оскільки зовні у дорослої людини досягається оптимум, змінюється функціонування кістковою, м'язової, нервової та інших систем.

На думку американського вченого М. Ноулза, засновника андрагогіки, дорослою вважається людина, якщо вона відчуває себе відповідальною за своє життя, поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального

¹⁰⁷ UNESCO. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education. *Adult Education Informational Notes*. P., 1977. №1. P.2.

громадянина, солдата тощо (соціологічний контекст), та людину з самосвідомістю є дорослого¹⁰⁸.

За В. Далем¹⁰⁹ термін «дорослий» характеризує «людину, яка досягла повного тілесного розвитку і росту, увійшла в усі роки, змужніла, зріла, повнолітня». «Доросла людина, – пише відомий психолог І. Ільїн, – знаходить своє життєве покликання та займає своє місце в світі. У неї попереду дорогоцінні й радісні відкриття. Вона пізнає світ з усіма його труднощами, серйозно й відповідально; вона стверджує свою духовну самостійність»¹¹⁰. З позиції російського вченого С. Змеєва, доросла людина – це «особа, якій притаманні фізіологічна, психологічна, соціальна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень свідомості, які є достатніми для відповідальної і самокерованої поведінки»¹¹¹.

За часом період дорослості є значним відрізком життя людини, що спонукало до численних наукових розвідок даного періоду. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології – акмеології, яка має декілька поглядів на даний період.

Акмеологія (від гр. акме – вершина; вища точка, розквіт, зрілість) – наука, яка вивчає феноменологію, закономірності, механізми та способи розвитку людини у процесі становлення її зрілості¹¹².

Греки терміном «акме» називали той віковий період у житті людини, коли проявляється зрілість людини, розквіт її сил і можливостей, коли вона знаходиться, так би мовити, на вершині діяльності¹¹³. Вершина зрілості людини, тобто її «акме» – це багатомірний стан досить великого і значного періоду життя людини, що охоплює понад 37 років, коли вона

¹⁰⁸Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogyversuspedagogy. NewYork : AssociationPress., 1970. С. 24.

¹⁰⁹ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М. : Русскийязык, 1978. Т.1. А-З. С. 200.

¹¹⁰Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний: в 10 т. М. : Русская книга, 1994.Т. 3. 358 с.

¹¹¹Змеёв С.И. Андрагика: основы теории. История и технологии обучения взрослых. М. : ПЕР СЭ, 2007. С. 81.

¹¹²Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.

¹¹³Константинов К.Д. Психология и психопатология на напредната възраст. София: Държавноиздателство «Медицина и физкултура», 1981. 162 с.

відбувається як громадянин, як професіонал/фахівець у тій чи іншій галузі діяльності, як бідна чи багата своїми зв'язками з оточуючим середовищем особистість, як чоловік чи дружина, як батько чи матір.

Отже, саме психологія дорослих і стала основою нової науки акмеології. Уперше термін було вжито у 1928 році М. Рибніковим, який позначив цим терміном особливий розділ вікової психології — психологію дорослості й тлумачив акмеологію як науку про період розквіту усіх життєвих сил людини¹¹⁴. Пізніше Б. Ананьєв визначив місце акмеології в системі наук про людину, помістивши її між педагогікою та геронтологією¹¹⁵. Відомий психолог висунув тезу, згідно якої «єдина наукова теорія індивідуального психічного розвитку не може бути побудована без спеціальної розробки її фундаментального періоду — вікової психології зрілості або дорослості»¹¹⁶. На його думку індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу, який настає в період після ранньої юності й проходить стадії молодості (рання дорослість), дорослості (середня дорослість), зрілості (пізня дорослість) та старості. З настанням дорослості процес розвитку людини не припиняється і не завершується, оскільки¹¹⁷:

- 1) йому притаманні протиріччя і гетерохронність;
- 2) виділяються сенситивні і критичні періоди розвитку;
- 3) психофізіологічний розвиток дорослої людини не є статичним.

Зрозуміло, категорія дорослості передбачає зростання людини, оскільки дорослими не народжуються.

Аналізуючи різні класифікації вікової періодизації дорослості, зауважимо, що всі автори відзначають неоднорідність періоду дорослості,

¹¹⁴Рыбалко Е.Ф. Период взрослости. Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: «Издательство Санкт-Петербургского университета», 2001. 224 с.

¹¹⁵Ананьев Б.Г. К проблеме возраста в современной психологии. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 112-119.

¹¹⁶Ананьев Б. С. 117.

¹¹⁷Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. П., 2013. 172 с.

яка загалом поділяється на періоди ранньої дорослості та пізньої дорослості (таблиця 1.2).

Як показують дані таблиці 1.2, існують суттєві помітні розбіжності у поглядах науковців на визначення меж періоду дорослості. Такі розбіжності пояснюються, насамперед, різними основами побудови класифікацій вікових періодів: фізіологічними, психологічними, антропологічними та демографічними. Водночас, психологічні та фізіологічні показники розвитку можуть не співпадати в часі, що й відображається у вікових характеристиках. На думку А. Реана, суб'єктивне самовідчуття й об'єктивні показники розквіту сил дорослої людини визначаються не скільки хронологічним віком, скільки різними факторами: соціокультурним статусом, освітнім рівнем, специфікою професійної діяльності¹¹⁸.

Таблиця 1.2

Порівняльна класифікація вікових меж дорослості¹¹⁹

№ п/ п	Автор класифікації	Вікові межі дорослості		
		Рання дорослість (в роках)	Середня дорослість (в роках)	Пізня дорослість (в роках)
1.	Е. Еріксон	25-45	40(45)-60	понад 60
2.	Д. Біррсен	17-25	25-50	50-75
3.	Д. Бромлей	21-25	25-40	40-55
4.	В.В. Бунак	25-25 (ч) 20-30 (ж)	—	після 35 (ч) після 30 (ж)
4.	Ш.Бюллер	25-45	—	45-65
5.	Г. Гінзберг	24-40	—	45-50
6.	Ж. Годфруа	20-40	—	40-60
7.	Д. Векслер	20-35	36-45	46-53
8.	Ю.М. Карандашев	20-28	29-35	36-44
9.	Г. Крайг	20-40	40-60	від 60
10.	Д. Левінсон	17-45	45-60	понад 60
11.	В.Ф. Моргун	19-30	31-60	61- ...
12.	І.С. Слободчиков	19-28(31)	32-61	62- ...

¹¹⁸Реан А.А. *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. М.: АСТ; СПб: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 407 с.

¹¹⁹Штепа О. С. *Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг*. Монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. С. 85.

Відтак у сучасній психології розвитку стверджується точка зору Г. Крайга про те, що чітко визначити межі стадій розвитку дорослості важко, оскільки головна особливість розвитку у період дорослості – мінімальна залежність його від хронологічного віку. Більшою мірою зміни мислення, поведінки та особистості дорослої людини в цілому визначаються умовами й обставинами її життєдіяльності – цілями, установками, досвідом та родом занять¹²⁰.

У нашому дослідженні за основу взято три підходи: Г. Крайга, Ж. Годфруа та Г. Гінзберга. Зокрема, Ж. Годфруа вказував на те, що у період дорослості відбувається вичерпаність життєвих смислів і необхідність пошуку інших¹²¹. Г. Гінзберг стверджував, що новоутворенням дорослості є переоцінка цінностей та формування зв'язку між необхідністю змін та глибинними душевними переживаннями¹²². Відтак, стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників¹²³:

- хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю;
- психофізіологічна зрілість;
- соціальна зрілість;
- повна громадянська дієздатність;
- економічна самостійність;
- залучення до сфери професійної(оплачуваної) праці.

У Словаччині дорослою вважається людина, котра є «суб'єктом соціально-трудової діяльності та відповідальної самостійно приймає рішення»¹²⁴. Критеріями дорослості виступають біологічна, психологічна, соціальна, емоційна, суспільна, розумова та юридична зрілість. Відповідно до вказаних критеріїв виділяють наступні періоди дорослості¹²⁵:

¹²⁰Крайг Г. *Психология развития*. 9-е изд. СПб.: Питер, 2006. 940 с.

¹²¹ Годфруа Ж. М. Что такое психология. В 2-х т.: 1992, 1996. 496с.

¹²² Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопр. психол.* 1988. № 2. С. 19 - 27

¹²³ Крайг Г. С. 21.

¹²⁴Prusakova, V. *Zakladyandragogiky* 1. — Bratislava : GerlachPrint, 2005. — 119 s.

¹²⁵Machalová M. *Psychológiajavovzdelávaníadospeľých* / MáriaMachalová. — Bratislava: GerlachPrint, 2006.

- 18-24 – юнацтво (mladídospelí);
- 25-44 – молодший середній вік (mladšístrednývek);
- 45-64 – старший середній вік (staršístrednývek) або зрілість;
- 65-74 – пізня зрілість (staršídospelývek);
- 75 – поважна зрілість (kardinálskyvek).

Відповідно до європейської загальноприйнятої термінології¹²⁶, дорослим вважається особа, яка досягла 16 років, має базову початкову освіту. Таке прагматичне визначення засноване на результатах дослідження щодо порогу грамотності у країнах ЄС. Верхня межа дорослості сягає 65 років.

Окреслені фактори дають підстави визначити дорослу людину як особу соціально сформовану, здатну до самостійного й відповідального ухвалення рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності з самостійним життям (професійним, суспільним, особистим). У контексті нашого дослідження важливо, що дорослому притаманна стійка мотивація до навчання протягом усього життя, гнучкість у прийнятті рішень та підвищена здатність до професійного зростання.

Теоретичною базою освіти дорослих у ЄС виступає концепція неперервної освіти. «Країни-члени ЄС більше не можуть існувати без ефективної системи освіти дорослих, інтегрованої у стратегію навчання протягом усього життя, що забезпечує учасникам дедалі ширші можливості виходу на ринок праці, поліпшення соціальної інтеграції та підготовку до «активного старіння» у майбутньому»¹²⁷. Отож, неперервна освіта розглядається як засада активного навчання, яке не ґрунтується виключно на передачі знань, а, навпаки, фокусується на реальному досвіді учнів, визнаючи цінність знань та умінь, відповідно набутих. Це не «безперервна» школа, а освітня система, яка чергується з періодами

¹²⁶Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector, 2010. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>

¹²⁷Armstrong, A. C.; Armstrong, D.; Spandagou, I. Inclusive education: International policy & practice. Thousand Oaks, California : Sage, 2010. p. 9

роботи, професійного становлення, активних життєвих циклів та періодами особистої не активності. Неперервна освіта – це освітній процес, який триває все життя, у якому важливу роль відіграє інтеграція індивідуальних та соціальних планів.

Характерною особливістю неперервної освіти є те, що вона зачіпає усі аспекти життя людини і пов'язана з процесом, який розвивається протягом життя. Вона являє собою зв'язну інтегровану освітню систему, мета якої внести безперервність у процес особистісного розвитку. Вона стає ефективною, якщо є частиною соціальної практики, яка сама по собі має освітній характер. «Неперервна освіта – це сума професійної, соціальної та культурної практики, яка створює основу епізодичним освітнім періодам, формальним та інформальним, і організовує як неперервність, так і безперервність нашого особистого розвитку, нашої соціальної участі та нашого навчання»¹²⁸.

Якщо неперервна освіта – це систематизоване, цілеспрямоване навчання людини протягом життя, то неперервне навчання можна визначити як спосіб життєдіяльності людини, процес набуття нею необхідних знань, умінь, навиків та якостей у міру виникнення потреби у них, який також відбувається упродовж усього життя. При цьому змінюється і сам статус освіти у соціальному житті. Вона перетворюється на сферу освітніх послуг, на яку поширюється дія ринкових механізмів (попит та пропозиція, конкуренція, маркетинг та ін.).

За С. Змейовим сферу освітніх послуг для дорослих характеризує ряд специфічних рис, що відрізняють її від традиційної системи освіти:

- 1) різноманітність змісту, видів, форм, методів навчання;
- 2) велика ступінь «відкритості», тобто свободи вибору учнями рівня, місця, часу, вартості, термінів, змісту, форм, методів навчання і, власне, педагогів;

¹²⁸ Меморандум неперервного образования Европейского Союза. Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html [Дата обращения: 10.09.2018].

3) орієнтованість на запити клієнтів, або споживачів, коли не вони пристосовуються до наявних освітніх послуг, а, навпаки, створюються такі освітні послуги, які необхідні споживачеві;

4) не гарантованість якості надаваних освітніх послуг;

5) високий ступінь змагальності (конкуренції) між різними видами послуг;

6) введення вартісної оцінки (платності) освітніх послуг¹²⁹.

Сфера освітніх послуг має більший ступінь автономності, самостійності. Вона перетворюється в свого роду підвідомчу організацію, яка обслуговує замовників, у першу чергу в особі окремих індивідів, потім соціальних груп, соціальних інститутів (в тому числі і держави), суспільства в цілому.

Таким чином, розгорнутою роллю освіти у житті людини і суспільства є те, що вона із соціального повновладного державного інституту, все більше перетворюється на сферу послуг, яка діє на замовлення суб'єктів суспільного розвитку (сім'ї, школи, громадських організацій та ін.) Тому основним завданням освіти стає створення необхідних умов для навчання людини як засобу реалізації її життєвих цілей з урахуванням суспільних умов і задач. Тобто головний споживач, на якого нині орієнтується сфера освітніх послуг, – це у першу чергу доросла людина з її індивідуальними освітніми потребами. Тому зв'язуючою ланкою у перетворенні сфери освіти на сферу освітніх послуг, яка керується у своїй діяльності концепцією неперервної освіти, стала освіта дорослих.

Щодо ключового поняття дослідження – «феномен» (слово «феномен» не фігурує у назві дисертації), то Академічний тлумачний

¹²⁹Змеєв С.И. 2015. Образованиев зрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России. *Отечественная и зарубежная педагогика*. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-i-andragogika-v-realizatsii-kontseptsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 06.06.2019).

словник пояснює його як 1) рідкісне, незвичайне, виняткове явище; 2) явище, єдине в своєму роді, взяте в його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів; 3) явище, що досягається досвідом і протиставляється ноумену як «речі в собі», нібито недоступній людському пізнанню (відповідно до філософії І. Канта)¹³⁰ Відносно освіти, «феномен» означає притаманні лише їй характерні риси та особливості, за якими можна ідентифікувати конкретну систему освіти, до прикладу освіти Словацької Республіки. Відповідно виникає потреба у обговоренні феномену освіти дорослих у Словаччині.

З появою модерних запитів від здобувачів освіти, з'являються нові тенденції в освіті дорослих, оскільки освіта повинна адаптуватися до нових технологічних змін. Крім того, дорослі усе частіше усвідомлюють важливість освіти для свого особистого розвитку, компанії розуміють, що висококваліфікований працівник є їх конкурентною перевагою.

Згідно словника іноземних слів С. Шаллінга¹³¹, термін «тенденція» – це фундаментальний напрям економічного та суспільного розвитку, статистична крива або площина, яка показує шлях розвитку.

Словник української мови¹³² теж означає тенденцію як 1) напрям розвитку чого-небудь, 2) прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь або 3) провідна думка, ідейне спрямування.

У словнику з освіти дорослих за редакцією В. Кременя встановлено, що тенденції розвитку освіти виокремлюють як напрямки, у яких відбувається розвиток освіти як системи¹³³.

О. Локшина визначає тенденцію як базову категорію порівняльної педагогіки, яка трактується не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху¹³⁴.

¹³⁰ Словник української мови: в 11 томах. — Том 10, 1979. — Стор. 575.

¹³¹ Šaling S., Ivanová-Šalingová M., Maníková Z. 2002. Slovníkcudzíhslov. Prešov : SAMO, 2002, p. 655.

¹³² Словник української мови: в 11 томах. — Том 10, 1979. — Стор. 72.

¹³³ Кремень, Г., Ковбасюк, Ю. 2014. Освіта дорослих: енциклопедичний словник. Київ: Основа.С. 420

¹³⁴ Локшина, О. 2011. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки. Порівняльно-педагогічні студії, 2(8), с. 13

Н. Лавриченко наголошує на тому, що тенденції виступають формами вираження закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції¹³⁵.

О. Пастушок¹³⁶ вважає, що виявлення тенденцій розвитку освіти охоплює різні сфери впливу на освітні процеси, зокрема: формування освітньої політики держави, наприклад, документальне наповнення європейського та національного нормативно-правового поля; соціальні, економічні, демографічні показники розвитку суспільства; наявність та доступність регіональних та національних статистичних даних з освіти для проведення ґрунтового аналізу.

О. Огієнко покладає на тенденції функцію визначення напряму розвитку, вважаючи, що вони «реалізуються в суперечливій взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування, розвитку освітньої сфери, з одного боку, та зовнішніх факторів внаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем – з іншого»¹³⁷.

Вище наведені дефініції дали змогу нам визначити тенденції розвитку системи освіти дорослих у Словаччині як спрямовані напрями організації та функціонування системи освіти дорослих, що знайшли відображення в особливостях її нормативно-законодавчого, організаційного, навчально-методичного забезпечення; кількісних і якісних характеристиках мережі закладів та установ формальної та неформальної освіти дорослих та змістового наповнення інформальної освіти.

Тенденції виявляються на глобальному (мегатенденція) та локальному рівнях.

Мегатенденція – це суттєва глобальна тенденція до певних видів діяльності, думок і поглядів та їх розширення (наприклад, у способі життя,

¹³⁵Лавриченко, Н. (2006). Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. Шлях освіти: науково-методичний журнал, 2, 17–23.

¹³⁶Пастушок О. Специфіка розвитку освіти дорослих у Польщі. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2016. Вип. 1. С. 87-93.

¹³⁷Огієнко О. 2009. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття): автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ.

професійній модернізації, мобільності). Спираючись на дослідження Гарвардського університету та освітньої онлайн-платформи edX¹³⁸, до мегатенденцій в освіті дорослих відносимо:

1. Поява так званих «гібридних навичок» — вже не достатньо вивчати лише одну галузь знань, до того ж, упродовж усього життя людина потребуватиме цілком різних навичок. Навчання ставатиме більш персоналізованим та будуватиметься за модульним принципом.

2. Багатоканальність освіти — поряд із навчанням, що вимагає фізичної присутності викладача, зростатиме роль онлайн-освіти. Крім того, онлайн-освіта повинна бути настільки пристосованою до реального світу, щоб людина могла відразу ж застосувати здобуті нею навички у власній діяльності.

3. Потреба у «м'яких» навичках (softskills) — комунікативні навички, вміння працювати в команді, критичне мислення та здатність швидко приймати рішення залишатимуться основними навичками, яких роботодавці очікуватимуть від своїх працівників і яких система освіти повинна навчати учнів.

Відповідно до вказаних мегатенденцій, Комісія ЄС¹³⁹ проголошує необхідність інвестицій в освіту дорослих. Серед суспільних та реальних переваг інвестування називають: збільшення рівня зайнятості та доходів населення в умовах більш активної участі у суспільному житті, підвищення рівня продуктивності праці і удосконалення підготовки фахівців, зменшення витрат на виплати по безробіттю, виплати у зв'язку із виходом на пенсію, інші соціальні виплати, покращення загального стану здоров'я населення, зменшення рівня злочинності, суцільне зростання рівня добробуту і самореалізації дорослих¹⁴⁰.

¹³⁸ Три освітні тренди 2019 року — за версією гендиректора освітньої платформи edX. URL: <https://osvitoria.media/news/try-osvitni-trendy-2019-roku-za-versiyeyu-gendyrektora-osvitnoyi-platformy-edx/>

¹³⁹ Комиссия европейских сообществ: сообщение Комиссии — «Образование взрослых: никогда не поздно учиться», Брюссель 2006.

¹⁴⁰ Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві. 2010. Міжнар. наук.-практ. конф. 29-30 берез. 2010 р. Черкаси : [б. в.], 360 с.

Відповідно до цього Комісією ради Європи сформовано рекомендації національним урядам щодо популяризації освіти дорослих:

1. Добре освічені громадяни — ключова передумова сталого розвитку, важлива складова економічного розвитку і демократичного суспільства. Тому наявність концепції навчання протягом усього життя є важливою складовою стратегічного плану розвитку країн-членів ЄС. Освіта дорослих має бути визнано невід'ємною частиною стратегії навчання протягом усього життя.

2. Законодавче регулювання освіти дорослих повинне бути стабільним, що включає визначення ролі різних провайдерів, фінансові зобов'язання, чітке визначення прав громадян на доступ до освіти дорослих, нормування стандартів та їх моніторинг.

3. Освіта дорослих – суспільне благо, тому уряди країн повинні взяти на себе зобов'язання щодо фінансування цієї сфери відповідно до потреб громадян.

4. Забезпечення співпраці між різними провайдерами освітніх послуг, соціальними партнерами та громадянським суспільством.

5. Особливу увагу потрібно приділити потребам маргінальних груп населення. Сюди входять соціально уразливі групи людей, етнічні меншини, переселенці, люди поважного віку та ін. Рівний доступ до навчання – цінність, яка визнається у всіх країнах Європі і забезпечує економічний добробут населення.

6. Створення дієвих механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

7. Забезпечення ефективної системи підготовки фахівців у галузі освіти дорослих-андрагогів.

8. Сприяння міжнародним дослідженням та обмінам науковців, викладачів, усіх зацікавлених сторін, які працюють у галузі освіти дорослих¹⁴¹.

Виходячи з рекомендацій, Європейська комісія опублікувала План дій у галузі освіти дорослих — «Вчитися ніколи не пізно». Освіта дорослих як частина неперервного навчання постає глобальним трендом XXI століття країн-членів ЄС. Словаччина не складає у цьому відношенні винятку і у своїй освітній політиці пропагує ідею неперервної освіти як чинника сталого розвитку суспільства.

Зміни, які відбуваються у сучасному світі і в системі освіти зокрема, характеризуються безперервністю і стрибкоподібністю, але саме вони роблять сильний вплив на людей. Сучасна освіта покликана допомогти дорослому бути стійким до змін і здатним до реактивної адаптації на основі навчання протягом життя. Актуалізація *неформальної освіти* пов'язана зі зміною соціальної ролі освіти в інформаційному суспільстві, переходом від реалізації компенсаторної функції до комплексного індивідуального особистісного розвитку людини.

У цій ситуації виникає гостра необхідність по-новому визначити місце і роль неформальної освіти дорослих у загальній системі освіти, унікальний освітній потенціал якої міг би стати незамінною складовою частиною процесу модернізації освіти.

На сучасному етапі, за даними демографів¹⁴², відбувається «старіння» держав, тобто збільшення чисельності людей поважного віку. Зростання у структурі населення частки похивих людей породжує нові соціальні потреби, в тому числі і потреби в освіті. Серед таких потреб називають трансформацію всіх соціальних інститутів суспільства (освіти, економіки, соціальної і духовної сфери), формування нової культури самосвідомості

¹⁴¹Комиссия европейских сообществ: сообщение Комиссии — «Образование взрослых: никогда не поздно учиться», Брюссель 2006.

¹⁴²Глобализация и образование : сб. обзоров. 2001. М. : ИНИОН РАН.

суспільства, адаптацію людей до мінливих умов, узгодження інтересів у «новому» суспільстві. Це робить актуальним питання про всебічний розвиток дорослої особистості протягом усього життя з урахуванням людського потенціалу, спадкових факторів, національних і соціокультурних традицій. Невипадково все більшу увагу починає приділятися питанням розвитку теорії освіти дорослих, в тому числі і такої її форми як неформальна освіта.

Зазначимо, що процес неперервної освіти сьогодні розуміють не тільки як «навчання протягом життя» (life long learning), але і як «навчання шириною в життя» (life wide learning). Останнє акцентує увагу на різноманітності видів освіти – *формальна, неформальна, інформальна*, – які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини – професійну, дозвілєву та навіть сімейно-побутову. У контексті даного підходу становлення системи неформальної освіти дорослих виступає як соціокультурний феномен, що відображає їх зростаючу потребу в отриманні та наданні різноманітних освітніх послуг. Причому, на відміну від формальної освіти (яка за своєю природою включає систему органів державного або недержавного регулювання і контролю), неформальна освіта функціонує ніби «сама по собі» – на рівні конкретних суб'єкт-суб'єктних відносин, фактично поза загальнодержавного регулювання і контролю.

Термін «*формальна освіта*» увів до наукового обігу сучасний американський учений Філіп Кумбс. У своїй книзі «Криза освіти у сучасному світі» він визначає формальну освіту як ієрархічно структуровану, хронологічно градуйовану систему освіти, яка охоплює початкову та середню школу, коледжі та університети, а також окремо спеціалізовані програми та інститути професійного навчання¹⁴³.

Загалом, ідею формальної освіти сформулював німецький філософ, психолог і педагог Йоган Ф. Гербарт (1776-1814). Визначаючи значущість школи як соціального інституту, педагог розробив власний альтернативний

¹⁴³ Smith M. K. 2011. Nonformal education URL: <http://www.infed.org/biblio/bnonfor.htm.2978406> [Last accessed: 09.09.2018].

проект державної школи, ключовими ідеями якого стали багатобічність школи та освіти, свобода педагогічної практики. Тривалий час педагогічні погляди Й.Ф. Гербарта пов'язували переважно з системою гімназичного навчання, що обмежувало їх значення, адже у працях вченого можна знайти багато цікавих та актуальних ідей щодо організації університетської освіти¹⁴⁴.

Педагогічний словник визначає формальну освіту як «освіту, що відбувається у навчальних закладах (школах), функції та завдання яких визначаються законодавчо. Відображає політичні, економічні, соціальні та культурні потреби суспільства та освітні традиції. Це відбувається у певний час і в формах. Вона включає такі рівні освіти та типи, які призначені для всього населення або для певних груп населення».¹⁴⁵

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вважає, що формальна освіта завжди організована за цілями навчання, а з точки зору учнів – це цілеспрямований процес. Формальна освіта ґрунтується на навчальних програмах певного навчального закладу, центру підготовки дорослих або на робочому місці; її результати як правило визнаються присвоєнням кваліфікацій або сертифікатів.

Меморандум освіти протягом життя (2000) як робочий документ Європейської Комісії окреслює формальну освіту як систему навчання у навчальних закладах з присудженням офіційно визнаних документів та набуття кваліфікації¹⁴⁶.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти, формальна освіта – це інституціоналізована, цілеспрямована, спланована, за участю державних організацій і визнаних державою приватних організацій, освіта. Це визначення у повній мірі відповідає прийнятому у педагогічній

¹⁴⁴ Гоштанар І.В. Педагогічна система Й.Ф. Гербарта у контексті проблем сучасної освіти URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_50_1/8.pdf

¹⁴⁵ Walterová, E., Prtcha, J. a J., Mareš. 2009. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2009.

¹⁴⁶ Международная стандартная классификация образования URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-ru.pdf>. [Дата обращения: 29.08.2016].

науці підходу керованості освіти і чіткому її структуруванню. На відміну від формальної освіти, *неформальна освіта* виникає і здійснюється тільки як відповідь на конкретний освітній запит споживачів освітніх послуг. При цьому активність дорослих учнів підтримується «зсередини» за рахунок реалізації їх актуальних інтересів і потреб. У цьому контексті можемо говорити про те, що неформальна освіта на відміну від формальної (і тим більше інформальної) прямо і безпосередньо сприяє особистісному зростанню дорослого, виконуючи роль керівної і спрямовуючої зовнішньої (відносно самої людини) і одночасно його власної внутрішньої мотивуючої сили.

З проблем неформальної освіти існує досить значна кількість публікацій, серед яких роботи А. Кроплі, Р. Дейва, К. Кнаппера, Ч. Дьюка, Е. Фора, М. Ноулза¹⁴⁷, П. Вільямса, Е. Хьюмела та ін. Ідеї неформальної освіти отримали теоретичне обґрунтування в роботах таких відомих зарубіжних вчених, як Ф.Кумбс, Р. Барт, Г. Коль, Д. Свіфт, А. Маслоу, К.Роджерс.

У цілому, виникнення ідей неформальної освіти пов'язане з іменами трьох педагогів-новаторів:

– Джон Дьюї (англ. JohnDewey, 1859-1952) – американський педагог, прихильник прагматизму, ідейний натхненник практики неформальної освіти «навчання через досвід»,

– Марія Монтессорі (італ. MariaMontessori, 1870-1952) – італійська лікарка, педагог, авторка ідеї «навчання через творчість та чуттєве сприйняття», суть якої полягає у використанні креативності та сенсорного матеріалу як основи навчання (форма, область і колір), спеціальних засобів розвитку почуттів, мовлення, математичних здібностей та ін. Навчання відбувається через гру та інтеракцію на індивідуальній швидкості учня,

– Селестен Френе (фр. CélestinFreinet, 1896-1966) – видатний французький педагог-реформатор XX століття; засновник Міжнародної

¹⁴⁷ Knowles M. S. 1970. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York : Association Press.

федерації прихильників «нової школи»; автор методики активізації навчального процесу через створення оптимального відкритого навчального середовища. Вважав, що максимальний розвиток особистості дитини відбувається у розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй, і якому вона буде служити. Школа майбутнього буде орієнтована на дитину – члена суспільства. Тому потрібно створити можливості для вільного вираження кожного у будь-якій суспільній сфері. Ця теза активно перегукується із запитам сучасного світу – залучення громадян до активної участі у житті суспільства та впровадження суспільних змін.

Продовжив розвиток ідей С. Френе, бразильський педагог та філософ Паулу Фрейре (1921-1997). Про нього ми вже згадували у розділі 1 даного дослідження, розглядаючи ідею неперервної освіти як принципу функціонування освітніх систем в умовах глобалізації. Інтерес до досягнення рівноправних та збалансованих відносин у педагогічному процесі виразився у педагога у пошуках діалогової та комунікативної моделі навчання.

Педагогічний метод П. Фрейре розгортається в антропологічній перспективі. Освіта розуміється як відтворення у особистісній структурі учня того історичного досвіду, в якому і за допомогою якого відбувається становлення людини.

Навчання за П. Фрейре, – такий же природний акт, як їжа і ходьба. Однак дитина, юнак, дорослий навчаються тільки тоді, коли це навчання набуває для них особистісного сенсу, відповідає їх життєвим перспективам. Людина навчається за допомогою власної трансформуючої дії, спрямованої на зовнішній світ. Людина сама конструює категорії мислення, що організують і змінюють світ¹⁴⁸.

П. Фрейре у своїй книзі «Вчитель – так, зошитам – ні» пише: «Викладач повинен навчати, це робити необхідно. Але навчати не означає лише передавати знання. Процес навчання стає іншим тільки за умови, що

¹⁴⁸Бухараева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре. Высшее образование в России. 2001. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-pedagogika-paulo-freire> (дата обращения: 18.02.2019).

навчальна дія, яка попередньо існувала або його супроводжує тепер, спрямована на конструювання змісту навчання, доступного для розуміння учня. Таким чином, у процесі навчання учень перетворюється на виробника і творця знання, яким він повинен опанувати»¹⁴⁹. Інакше кажучи, навчання повинне стати актом переосмислення і реконструкції смислів. А це можливе тільки як «навчання через досвід».

Грунтовно розробив ідею навчання через досвід Девід А. Колб (1939) – американський психолог, фахівець у галузі освіти дорослих, засновник ради директорів (1980) компанії Experience Based Learning Systems (EBLS), яка займається організацією перспективних досліджень та розробки практичних рішень у сфері емпіричного навчання. Мова про нього теж йшла у розділі 1 даного дослідження при розгляді основоположних ідей освіти дорослих у Словаччині.

У ході досліджень EBLS виявлено, що люди навчаються одним з чотирьох способів (віддаючи одному з них перевагу): через досвід, через спостереження і рефлексію, за допомогою абстрактної концептуалізації або за допомогою активного експериментування. Відповідно, запропонована модель навчання Д. Колба містить наступні компоненти:

- отримання безпосереднього досвіду;
- спостереження, у ході якого учень обмірковує те, що він тільки що дізнався;
- осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення;
- експериментальна перевірка нових знань і самостійне застосування їх на практиці.

Покладені в основи моделі навчання Д. Колба ідеї про способи навчання отримали практичне застосування. Учень на рівні з педагогом надає перевагу одному із типів поведінки відповідно до циклу навчання:

¹⁴⁹ Freire P. Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar. RiodeJaneiro, 1997. p. 47 URL: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-professora-sim-tia-nao-desbloqueado.pdf> (дата обращения: 01.010.2016).

практичній дії або теоретизуванню. Англійські психологи П. Хоней та А. Мамфорд (P. Honey & A. Mumford) визначили таку поведінку як стиль навчання і описали чотири основні стилі навчання: діяльний, рефлексуючий, теоретичний, прагматичний¹⁵⁰. Стиль навчання є однією із ключових умов вибору ефективних методів навчання, тому що включає у себе мотиваційний аспект навчання, зокрема вплив: на мотивацію учня його особистісних характеристик, навчального процесу на мотиваційну сферу учня (його активність, професійна спроможність, психологічний комфорт), особистих психологічних якостей на якість навчального процесу.

Модель навчання Д. Колба спрямована на те, щоб в учня у безпечному середовищі сформувався досвід, який допоможе йому в соціалізації і становленні особистості. Вона ґрунтується на наявному у людини досвіді, а значить, навчання буде максимально результативним.

Неформальна освіта ґрунтується на таких важливих принципах навчання, як «навчання у дії» (learning by doing), «навчання через взаємодію» і «вчитися вчитися». «Навчання у дії» означає отримувати різні уміння і навички під час практичної діяльності. «Навчання через взаємодію» передбачає отримання та розвиток уявлень про відмінності, які існують між людьми, уміння працювати у групі і у команді, а також приймати оточуючих такими, якими вони є, співпрацювати з ними. «Вчитися учитися» означає отримувати навички пошуку інформації та її обробки, навички аналізу власного досвіду і виявлення індивідуальних освітніх цілей. Сьогодні одне з головних завдань освіти – це підготовка людини до самостійного життя. Формальна освіта не завжди вчить способу існування в таких умовах і рідко формує компетенції та особисті якості, необхідні сучасному громадянину. А неформальна освіта, у свою чергу, – доступний засіб для вирішення поставленого завдання.

¹⁵⁰ Honey P. & Mumford A. 1988. Manual of Learning Styles. London : Publications.

Прикметно, що вітчизняні науковці в останнє десятиліття також приділяють достатньої уваги цьому напрямку досліджень. Серед наявних розвідок варто відзначити напрацювання Н. Горук,¹⁵¹ В. Давидової¹⁵², О. Жихорської¹⁵³, В. Заярна¹⁵⁴, М. Коваленко¹⁵⁵, Л. Лук'янової¹⁵⁶, Н. Павлик¹⁵⁷, О. Самодумської¹⁵⁸, Н. Сулаєвої, В. Стрижалковської, Н. Терьохіної, Ю. Укис, Н.Ушенко, Ю. Халемендик, О. Шапочкіної та ін. Вказані вчені розглядають неформальну освіту як чинник інноваційних перетворень у суспільстві, аналізують існуючі практики організації неформальної освіти дорослих, обґрунтовують можливості використання елементів позитивного досвіду міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Україні.

Грунтовно, на нашу думку, підійшла до окреслення поняття «неформальна освіта» вітчизняна дослідниця Н. Павлик. У своєму дослідженні «Теорія і практика організації неформальної освіти молоді»¹⁵⁹, автор наводить понад 25 визначень неформальної освіти і застосовує для їх аналізу континент-аналіз із обрахуванням масових часток ключових слів за категоріальними ознаками: цілі, засоби, результати, ознаки, категорії, учасники неформальної освіти. Узагальнення одержаних даних дало можливість автору зробити висновок, що у літературі відсутній єдиний

¹⁵¹ Горук Н. М. 2011. Проблеми неформальної освіти жінок у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич.

¹⁵² Давидова В. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2008. 211 арк.

¹⁵³ Жихорська О. В. 2017. Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. Київ.

¹⁵⁴ Заярна В. С. 2017. Організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у Європейському Союзі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми.

¹⁵⁵ Коваленко М. О. 2017. Державне регулювання розвитку неформальної освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя.

¹⁵⁶ Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2009. Вип. 1. С. 72-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_11. [Дата звернення: 20. 09.2017]

¹⁵⁷ Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

¹⁵⁸ Самодумська О. 2018. Підготовка науково-педагогічних працівників до діяльності у неформальній освіті дорослих: реалії та перспективи. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки (4 (95)). pp. 171-175.

¹⁵⁹ Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

погляд на сутність і зміст неформальної освіти; переважно вона розглядається як організований освітній процес або навчальна діяльність, спрямована на задоволення особистісних пізнавальних потреб учасників поза формальними освітніми установами засобами громадських організацій, курсів та гуртків у груповій формі.

Д. Плинокос та М. Коваленко виокремлюють 5 основних підходів до визначення поняття «неформальна освіта» (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

Підходи до визначення поняття «неформальна освіта»

(за Д. Плинокос, М. Коваленко)

Джерело	З якого року досліджується	Підходи до визначення
Наукові роботи Ф. Кумбса	1973	Організована та має підтримку, поза межами формальної освіти
International Standard Classification of Education (ISCED)	1997	Організована, в будь-якому віці, в системі формальної освіти або поза її межами
European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)	2005	Спланована та міжнародна навчальна діяльність; відсутність мети навчання
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)	2007	Навчальна планована діяльність, яка не оцінюється і не надає кваліфікації; міжнародна

Автори заважають, що неформальна освіта в європейському просторі розглядається як самоосвіта вільних особистостей у рамках «освіти дорослих», «освіти впродовж життя», навчання «з урахуванням поточних потреб», «зв'язку з життям», «гнучких програм, вибору змісту, форм, методів, терміну навчання»¹⁶⁰. Завдання неформальної освіти — забезпечення формування умінь і навичок, необхідних для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, має навчальну мету, певні часові рамки, інфраструктурну

¹⁶⁰ Плинокос Д. Д. 2016. Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. Вип. 29. с. 53-60. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkntu_e_2016_29_9 [Дата звернення: 30.01.2019]

підтримку і відбувається усвідомлено. Отримані знання не потребують обов'язкової сертифікації, хоча це в принципі можливо.

У документах Ради Європи підкреслюється, що поняття неформальної освіти включає у себе широкий діапазон знань, умінь та навичок, соціальних і етичних цінностей, таких як права людини, толерантність, забезпечення миру, солідарність і соціальна справедливість, діалог поколінь, гендерна рівність, демократичне громадянство і міжкультурна комунікація та ін.

Керівник програми ЮНЕСКО «Грамотність і неформальна освіта» Шигер Аояги¹⁶¹ розглядає неформальну освіту як будь-який вид організованої та систематичної діяльності, яка може не збігатися з діяльністю шкіл, коледжів, університетів та інших установ, що входять до формальної системи освіти. Неформальна освіта, на думку автора, обирає конкретні форми роботи з урахуванням специфічних потреб у знаннях, необхідних дорослому населенню. Форми роботи і тематика різноманітні, але всі вони засновані на одних і тих же принципах – «навчання з урахуванням потреб», «зв'язок з практикою», «гнучкі програми, розклад і вибір місця проведення». У цьому полягає суттєва відмінність неформальної освіти від формальної.

Зарубіжні вчені І. Кузнєцова, Г. Ключарьов, В. Маслов та ін. розглядають неформальну освіту у співвідношенні із формальною, виділяючи її характерні риси. Так, В. Маслова¹⁶² виходить із англ. *informal education* пояснює неформальну освіту як неорганізоване навчання, яке не має жодного з параметрів, притаманних формальній освіті. Автор вважає, що неформальна освіта зазвичай пов'язана із аматорськими заняттями, із захопленнями у якійсь області науки або мистецтва, з прагненням розширити культурний кругозір або набути знання та вміння, необхідні в побуті і сфері особистісного спілкування. Це можуть бути також програми і курси,

¹⁶¹Неформальное образование. Ндонг Жатта Анн Терез, Шигеру Аояги ; Бюро информации общественности ЮНЕСКО Режим доступа: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf [Дата звернення: 30.01.2019]

¹⁶²Маслова В. В. 2004. Основы андрагогики: терминологич. сл.справ. для студ. социал.гуманитар. спецтей. Мариуполь

завершення яких не супроводжується отриманням сертифікату, що дає право займатися професійною діяльністю за профілем їх змісту.

І. Кузнєцова¹⁶³ визначає «неформальну освіту» як освіту поза рамками формальних навчальних програм або навчальних закладів. У свою чергу, Г. Ключарьов¹⁶⁴ пропонує розглядати неформальну освіту як професійно спрямоване і / або загальнокультурне навчання на платних курсах, у народних університетах, освітніх центрах та центрах неперервної освіти дорослих, на лекторіях, дистанційних курсах без атестації та видачі державного сертифікату (диплому).

Цікавим на нашу думку є підхід чеських та словацьких науковці М. Дворакова, В. Дочекал, Д. Кнотова, Я. Пергас та ін., які визначають неформальну освіту через призму концепції якості життя. Зарубіжні вчені обґрунтовують думку про те, що розвиток суспільства все більше залежить не тільки і не стільки від природних ресурсів, скільки від самої людини, знань, інформації, використовуваних технологій. Тому на початку ХХІ ст. суспільство перейшло від теорії якості товарів до якості людини, якості освіти; наступила доба нової цивілізації – «цивілізації якості життя». Якість життя стала засобом здійснення реальної соціальної політики, метою соціально-економічного розвитку багатьох європейських країн, критерієм науково-технічного прогресу. Тому підвищення якості життя нерозривно пов'язане з розвитком освіти, що є обов'язковою умовою конкурентоспроможності країни в світовому розподілі праці. Від рівня освіти залежить як якість трудових ресурсів, так і якість трудового життя дорослого.

Крім того, концепція якості життя робить акцент на необхідності реалізації автентичного способу життя, створенні можливостей для розвитку міжособистісних відносин, умов для різних видів дозвілля, забезпеченні тих

¹⁶³ Кузнєцова І. *Обучение социальному проектированию*: глоссарий URL: <http://voluntary.ru/dictionary/> 875/ [Дата обращения: 30.01.2019].

¹⁶⁴ Ключарев Г. А. 2000. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых. Обновление России : трудный поиск решений : сб. ст. М. : Рос. независимый инт социал. и нац. пробл., Вып. 8.

потреб, які не можуть бути задоволені лише матеріальними цінностями, зокрема освітніх.

Заклади освіти забезпечують задоволення різноманітних освітніх потреб особистості, сприяючи раціоналізації поведінки особистості і, відповідно, підвищенню якості життя на всіх стадіях відтворення людини. У сучасному світі підвищення якості життя нерозривно пов'язане з розвитком освіти, що є обов'язковою умовою конкурентоспроможності країни у світовому розподілі праці. У сучасній інноваційній економіці домінуючою формою праці є науково-технічна праця. Саме умови формування і розвитку науково-технічних працівників визначають потенціал суспільства і місце країни в світовій співдружності. Інтелектуальна праця дає не тільки засоби до існування, але і можливість самореалізації. І чим вищою є задоволеність від своєї роботи, тим вище суб'єктивне сприйняття якості життя.

У цьому процесі визначальну роль виконує *інформальна освіта* як процес набуття самодостатності, самоосвіти та саморозвитку. Зазначимо, що фундаментальні теоретичні дослідження інформальної освіти у вітчизняній педагогічній науці відсутні, що можна пояснити труднощами вивчення і вимірювання даного виду освіти. Певною мірою, ця проблема представлена у наукових розвідках стосовно формування професійної компетентності фахівця в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти О. Жихорської¹⁶⁵, В. Лугового¹⁶⁶, Т. Кристопчук¹⁶⁷, Л. Халецької¹⁶⁸, О. Щербини¹⁶⁹; порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду організації

¹⁶⁵Жихорська О. В. Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. Київ, 2017. 20 с.

¹⁶⁶Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація. Педагогіка і психологія. 2010. № 2. С. 5-22.

¹⁶⁷Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 39 с. Кристопчук Т. Є. Формальна, неформальна та інформальна освіта у країнах Європейського Союзу. Пед. процес: теорія і практика. 2013. Вип. 5. С. 127-137.

¹⁶⁸Халецька Л. Л. Музична освіта в середніх школах зарубіжних країн: поєднання формального та інформального навчання. Постметодика. 2012. № 6. С. 57-61.

¹⁶⁹Щербина О. Інформальна освіта викладачів вищих технічних закладів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій. Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. 2011. № 1. С. 22-26.

неперервної освіти та освіти дорослих І. Жукевич¹⁷⁰, О. Мартирисян¹⁷¹, В. Міщенко¹⁷², Л. Ніколенко¹⁷³, Л. Сігаєвої¹⁷⁴, О. Сергєєвої¹⁷⁵, О. Чугай¹⁷⁶ та ін. Вказані автори вважають, що саме інформальна освіта може ефективно вирішувати завдання формування життєвих установок людини, заповнення дефіциту її професійної компетентності. Так, на думку О. Павлової, «інформальна освіта стає стилем життя дорослої людини, що прагне до максимальної реалізації свого потенціалу»¹⁷⁷.

Загалом, проведений нами аналіз літератури для визначення поняття інформальної освіти показав, що не існує чіткої дефініції даного терміна. Вітчизняний дослідник І. Жукевич виділяє декілька причини такого стану речей:

- відносно нетривалий період існування концепції інформальної освіти (поняття було остаточно введено в Сполучених Штатах Америки в 1980-х рр. і в Європі у 2000-х рр., після видання «Меморандуму про неперервну освіту Європейського Союзу»);
- поняття трактується в контексті авторських позицій, авторських наукових шкіл, які іноді суперечать одна одній;
- інформальна освіта не може розглядатися поза контекстом формальної та неформальної освіти, оскільки вони становлять єдину освітню парадигму сучасного світу та являють собою сучасну систему

¹⁷⁰Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2017. Вип. 79(1). С. 140-144.

¹⁷¹Мартирисян О. І. Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20 — 50-ті рр. XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К., 2013. 23 с.

¹⁷²Міщенко В. Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти. Рідна шк.. 2010. № 11. С. 9-16.

¹⁷³Ніколенко Л. Т. Професійний розвиток педагогів у формальній, неформальній та інформальній освіті дорослих: історико-педагогічний аспект. Імідж сучасного педагога. 2016. № 4. С. 25-27.

¹⁷⁴Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2011. Вип. 59. С. 38-42.

¹⁷⁵Сергєєва О. С.. Законодавче забезпечення освіти дорослих в Україні: використання досвіду освітньої політики ЄС. Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. 2013. № 1/2. С. 116-118.

¹⁷⁶Чугай О. Особливості навчання дорослих в освітній теорії та практиці США. Порівнял.-пед. студії. 2013. № 4. С. 57-62.

¹⁷⁷Павлова О. В. Включениеинформальногообразования в жизненныестратегииивзрослых. Человек и образование. 2011. № 4 (29). С. 64–67.

освіти, сучасний освітній процес, однак дебати щодо визначення цих понять містять здебільшого суперечливі заяви про перевагу одного типу навчання над іншим;

– дефініція даного поняття (як і дефініція формальної та неформальної освіти) залежить від історично складених національних систем освіти¹⁷⁸.

У цілому, ґрунтовний аналіз визначень інформальний освіти проведений Т. Лискіною та Н. Паульзен¹⁷⁹

Таблиця 1.4

Підходи до визначення поняття «інформальна освіта» [складено за: ¹⁸⁰]

Автор підходу	Визначення поняття	Підхід
Меморандум неперервної освіти ЄС (2000).	Інформальна освіта — це індивідуальна пізнавальна діяльність, яка супроводжує повсякденне життя людини і не обов'язково носить цілеспрямований характер	Діяльність
Я. Кузьмінов, І. Фрумін	Інформальна освіта — це спонтанне утворення, яке реалізується за рахунок власної активності індивідів у насиченому культурно-освітньому середовищі	Освіта
Словник педагогічний термінів	Інформальна освіта — отримана у повсякденному житті без чітко встановлених цілей; неперервний процес формування у кожної людини відносин, цінностей, навичок і знань у результаті щоденних подій, виховних впливів навколишнього середовища (сім'ї, колег по роботі, гри, бібліотек, засобів масової інформації та ін.)	Процес
М. Тайт	Інформальна освіта — це форма навчання, не включена у формальну та неформальну освіту, до прикладу різні види освітнього впливу суспільства — роботи, дому, сім'ї, друзів, ЗМІ, книг та ін.	Форма навчання

Продовження таблиці 1.4

¹⁷⁸ Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

¹⁷⁹ Лискіна Т. В. Паульзен Н. С. Современные подходы к определению понятия "информальное образование". Известия БГУ. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-informalnoe-obrazovanie> (дата обращения: 11.02.2019).

¹⁸⁰ Окерешко А. В. Информальное образование: опыт определения понятия. Академия профессионального образования. 2016. № 1 (55). С. 77-78.

Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training. London : Routledge, 1996. 208 p.

Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. СПб. : Знание, 2002. 165 с.

Автор підходу	Визначення поняття	Підхід
Ш. Мерріам, Р. Каффарелла	Інформальна освіта виступає як досвід повсякденного життя, який нас чомсь навчає	Життєвий досвід
С. Вершловський	Інформальна освіта — навчання (поза будь-яких форм) протягом життя, здійснюване у ході спілкування, що відбувається під впливом засобів масової інформації, просвітницької акції, при читанні книг, при осмисленні власного досвіду і досвіду інших.	Навчання
О. Мітусова	Інформальна освіта — це отримання інформації з від усюди — через засоби масової інформації, від колег, знайомих, при відвідуванні кіно, театру та ін. Та інформація, яку отримує людина випадково, може бути не завжди коректна, однак людина отримала її, тобто продовжила свою освіту, хоче вона того, чи ні.	Отримання інформації
О. Шувалова	«Самоосвіта, або інформальне навчання — це неформальне індивідуальне навчання, яке (на відміну від формального) здійснюється самостійно і не фіксується у дипломі або іншому документі про освіту, і сприяє розширенню знань і умінь особистості. Таким чином, відбувається поєднання понять інформального і неформального видів освіти.	Навчання
А. Окерешко	Інформальна освіта — це індивідуальна пізнавальна діяльність людини, що супроводжує повсякденне життя і не обов'язково носить цілеспрямований характер. Головною ідеєю і метою сучасної освітньої парадигми стає ідея грамотної та плідної інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти для найбільш успішної реалізації кожної особистості.	Діяльність
Р. Юнацкевич ¹⁸¹	Інформальна освіта — це результат повсякденної робочої, сімейної та дозвільної діяльності, вона не має певної структури та атрибутів педагогічної форми (навчальні плани, освітні програми і стандарти, сценарії культурно-мистецьких заходів та ін.) і, як правило, не призводить до сертифікації.	Результат діяльності

Аналіз таблиці 1.4 виявив вісім підходів до визначення поняття «інформальної освіти дорослих» у зарубіжній науковій парадигмі:

1. Інформальна освіта дорослих як діяльність – процес усвідомленої активної взаємодії, у якому є об'єкт і суб'єкт, ціле покладання,

¹⁸¹Юнацкевич Р. И. Системное управление информальным образованием. URL: <http://iovrso.spb.su/joomla-license/407-2010-09-01-17-42-49.html>.

проектування і здійснення дій, процес подальшого аналізу результатів і порівняння їх з плановими завданнями.

2. Інформальна освіта дорослих як результат діяльності. Він може збігатися з метою діяльності, але може і не збігатися. У першому випадку — людина досягає мети, а в другому — мета не досягнута і діяльність може бути продовжена. Параметрами результативності діяльності є кількісні та якісні показники, за якими проводиться зіставлення результату з метою.

3. Інформальна освіта дорослих як процес. Цей підхід трактує поняття як філософську категорію, що позначає: послідовну зміну явищ, станів у розвитку; сукупність послідовних дій для досягнення освітньої мети, результату.

4. Інформальна освіта дорослих як освіта. Даний підхід є найширшим, оскільки сам термін «освіта» включає в себе безліч аспектів: засвоєння окремих компетенцій, отримання знань, умінь та навичок. Звертає на себе увагу акцент авторів підходу на спонтанності інформального процесу освіти і обов'язкову присутність насиченості середовища, у якому воно здійснюється.

5. Інформальна освіта дорослих як навчання. У цілому навчання — це спеціально організований, керований процес цілеспрямованої передачі соціального досвіду. Автори аналізованого нами підходу роблять акцент на самостійності навчання у контексті інформальної освіти; причому, не стільки на отримання певної суми нових знань, скільки на вдосконаленні знань, вже здобутих індивідом.

6. Інформальна освіта дорослих як форма навчання. Форма навчання — це діяльність, здійснювана у певному порядку і режимі. Отож, трактуючи інформальну освіту як форму навчання, ми маємо справу зі способом отримання додаткових знань, умінь і навичок дорослим.

7. Інформальна освіта дорослих як процес набуття інформації. Автор цього підходу А. Мітусова вважає, що навколишнє середовище має

потужний пасивний вплив на свідомість і підсвідомість індивіда, часто незалежно від його бажання. У цьому контексті інформальна освіта виступає засобом передачі цієї інформації.

8. Інформальна освіта як життєвий досвід. Беручи до уваги глибину даного поняття і види життєвого досвіду, який отримує індивід в процесі формування свого життєпису (побутовий, професійний, релігійний, практичний, армійський, ментальний, емоційний тощо), можна зробити висновок, що за такого підходу інформальна освіта виступає процесом самонавчання, самореалізації та само удосконалення. Сам життєвий досвід виступає ефективною формою навчання у системі інформальної освіти.

На думку Н. Павлик¹⁸², інформальна освіта — це ідеальна форма неперервної освіти як процесу постійної корекції і перебудови індивідуального досвіду. Справді, інноваційні процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві, поставили систему освіти дорослих перед необхідністю переосмислення цінностей і соціально-культурної значущості освіти, основна місія якої полягає у допомозі людині «вийти з простору предметів у простір людської діяльності, життєвих смислів і цінностей»¹⁸³. І хоча попередні освітні парадигми були історично актуальні, їх орієнтація в основному була спрямована на професійне самовизначення людини. Неперервність освіти була представлена в основному у формі перепідготовки та різних способів підвищення кваліфікації, обумовлених соціальним замовленням.

Сучасні умови життя, на думку О. Павлової, примушують дорослу людину до активної та неперервної участі у освітній діяльності. Тому стилем життя дорослої людини, що прагне до максимальної реалізації свого потенціалу, стає інформальна освіта¹⁸⁴. Інформальна освіта

¹⁸² Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

¹⁸³ Неперывное образование взрослых: социокультурные аспекты: Сборник научных статей / Под ред. В.В. Горшковой. СПб.: УРАО ИОВ, 2010. 400 с.

¹⁸⁴ Павлова О. В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых. Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-kak-sotsiokulturnaya-potrebnost-vzroslykh> (дата обращения: 11.02.2019).

передбачає створення умов для пошуку дорослим самоідентичності (прояв особистісного начала, усвідомлення індивідом своєї сутності, визначення свого місця у світі і співвіднесення себе з фундаментальними етичними цінностями). З цих позицій інформальна освіта – це розвиток умінь і здібностей, що допомагають дорослій людині у пошуку її ідентичності – за професією, віком та культурою. Інформальна освіта вимагає не тільки здійснення освітньої діяльності у зовнішньому оточенні, а й обумовлює постійну внутрішню рефлексію, зміни під впливом знову освоєних знань.

Інформального освіту впливає на професійну сферу, і в ієрархії потреб людини чітко простежується шлях її розвитку: чим вище рівень усвідомлення людиною своєї життєдіяльності, сенсу життя, життєвих пріоритетів, тим повно цінніше, активно, грамотно, ефективно і плідно вона використовує інформальну освіту для задоволення всіх своїх потреб, в тому числі і професійних.

Через те, деякі вчені визначають інформальну освіту дорослих (префікс «ін» у даному терміні вживається у значенні «без») як індивідуальну пізнавальну діяльність, що супроводжує повсякденне життя дорослого і не обов'язково носить цілеспрямований характер; спонтанне утворення, що реалізується за рахунок власної активності індивідів у насиченому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації і т.п., коли дорослий перетворює освітні потенціали суспільства у дієві фактори свого розвитку¹⁸⁵, результат повсякденної робочої, сімейної та дозвілєвої діяльності¹⁸⁶.

Поняття «інформальна освіта» зафіксовано в Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу і у перекладі означає «повсякденне, у потоці життя», тобто освіта спонтанна, здійснювана не за

¹⁸⁵Вершловский С. Непрерывное образование как фактор социализации. Общество «Знание» России. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html

¹⁸⁶Cedefop, Terminology of vocational training policy. A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P., 2004 URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i>.

визначеною структурою і ліцензованими програмами. Ключові принципи інформальної освіти – «навчання має відбуватися всюди» і «навчання – виходячи з досвіду, через досвід». Через це інформальна освіта – це і є освіта «протягом усього життя», тобто неперервна освіта, яка включає усі можливі галузі знання і дає усім людям можливість повного розвитку особистості. Інформальна освіта у своїй парадигмі передбачає досягнення реальної рівності між людьми, залучення у інформаційно-освітню діяльність усе більшої частини дорослого населення.

Проте, американські дослідники, не погоджуються з таким визначенням інформальної освіти, бо вважають, що навчання на робочому місці побудоване на формальних домовленостях між співробітниками, тому вживання цього терміну неправильне¹⁸⁷. Услід за ними, І. Жукевич пропонує називати інформальну освіту повсякденною освітою: «Інформальну освіту іноді називають університетами життя — місцем, де ми навчаємося, часто не усвідомлюючи, що ми робимо. «Під час розмови із друзями, близькими чи просто з попутниками ми дізнаємося щось нове. Намагаючись зробити щось вперше, ми також вчимося. Навчанням можна вважати перегляд телевізійних передач, відвідування музею, читання книг, прогулянки Інтернетом, просто роздуми на тему. Наскільки таке навчання тривіальне або має виключне значення – другорядне питання. Головне, що в широкому сенсі ми стаємо тими, хто навчається протягом всього життя»¹⁸⁸.

І. Жукевич відзначає, що «найреволюційнішим», з погляду класичної теорії, називає інформальну освіту С. Змейов. На думку цього вченого, вона відрізняється невисоким рівнем організації та може здійснюватися як на індивідуальному рівні (самоосвіта), так і на груповому (на робочому місці чи в сім'ї).

¹⁸⁷Неформальное образование. Ндонг Жатта Анн Терез, Шигеру Аояги ; Бюро информации общественности ЮНЕСКО Режим доступа: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf [Дата звернення: 30.01.2019]

¹⁸⁸Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2017. Вип. 79(1). С. 140-144.

Також, можемо знайти у науковій літературі замість поняття «інформальна освіта» термін «спонтанна освіта». Приміром, О. Лазоренко визначає її як «навчання в результаті повсякденної роботи та спілкування, спонтанна освіта не є структурованою щодо цілей навчання, часових обмежень або форм проведення, як і під час неформальної освіти, її учасники не здобувають певної офіційної кваліфікації»¹⁸⁹. Пояснюється це тим, що досить часто в традиційній системі освіти людина опиняється в ситуації, коли отримані нею знання застарівають, а сучасні професійні кваліфікації та вимоги працедавця вимагають поглиблення наявних знань або ж набуття нових знань і навичок. У такому разі людина звертається до нетрадиційних форм освіти, серед іншого, до спонтанного навчання, щоб поліпшити кваліфікацію, поглибити знання та набути нових навичок і досвіду¹⁹⁰. Саме в процесі інформальної освіти відбувається становлення особистості, формування її професійних якостей та їх подальший розвиток.

Отож, інформальна освіта – це індивідуальна пізнавальна діяльність людини, не структурована ні за програмними цілями, ні за тривалістю і, частіше за усе, не передбачає сертифікації. Це будь-яка освітня діяльність людини протягом усього життя: набуття різних цінностей, навичок і знань з повсякденного досвіду, спілкування (починаючи від сімейного спілкування та спілкування з колегами на роботі, і закінчуючи сучасними засобами інформації та комунікації), а також вплив соціального оточення. Інформальна освіта нерідко збігається зі структурою життєдіяльності дорослої людини. Вона включає в себе такі форми навчання, які є цілеспрямованими, організованими і ретельно спланованими, але не інституціоналізованими (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

¹⁸⁹Лазоренко О. Неформальна освіта дорослих в Україні у проектних розвідках. URL: <http://eastbook.eu/ua/2013/02/country-ua/neformalna-osvita-dorosluh-v-ukraini/19/02/2013>.

¹⁹⁰Жукевич І. П. С. 143

Порівняння формальної та інформальної освіти [складено за: ¹⁹¹]

Характеристика	Форма навчання	
	Формальна	Інформальна
Джерело знань	Педагог	Педагоги спрямовують до джерела інформації, у процесі такого навчання — творчість, практика, аналіз та синтез знань
Ступінь індивідуалізації	Усі учні займаються однією діяльністю	Індивідуальні плани навчання
Методи навчання	Переважно репродуктивні	Навчання проходить у групах і учасники вчать один у одного
Терміни навчання	Успішні (за результатами контролю) учні отримують можливість навчання у рамках затвердженого навчального плану	Люди мають доступ до навчання протягом усього життя і можуть у будь-який момент увійти та вийти із даної системи
Контроль та оцінка результатів	Контроль та оцінка результатів засвоєння матеріалу є умовою до переходу учня до вивчення інших навчальних предметів	З урахуванням індивідуальних здібностей відбувається оцінка результатів для розробки подальшої стратегії і можливих напрямів навчання
Діяльність педагогів	Педагоги проходять регулярне підвищення кваліфікації	Педагоги самі навчаються протягом усього життя, розширюючи і постійно поповнюючи свої базові професійні знання та уміння
Форма навчання	Традиційна у академічних групах	Навчання проходить через виконання якої-небудь діяльності, «навчання через досвід»

Аналіз представлених у таблиці 1.5 даних, дає підстави сформулювати такі висновки:

1. У інформальній освіті педагог перестає бути єдиним джерелом знань, дорослі активно користуються усіма доступними джерелами інформації. При цьому роль традиційної інформаційної інфраструктури закладу вищої освіти (до прикладу бібліотеки) суттєво зменшується.

¹⁹¹ Голицына И. Н. Информальное обучение как часть современного образовательного процесса. ОТО. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obuchenie-kak-chast-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 11.02.2019).

2. Незважаючи на те, що у системі формальної освіти дорослі навчаються в академічних групах за загальним навчальним планом, вони активно формують персонально-орієнтоване освітнє середовище, додаючи у навчальний процес елементи індивідуалізації та персоніфікації на рівні 1) джерел навчальної інформації, 2) форм і методів навчання та самонавчання.

3. Знаходячись у рамках традиційного навчального процесу, дорослі надають перевагу формам та методам навчання, властивих інформальній освіті: «навчання через досвід», навчальна взаємодія у малих групах.

4. Незважаючи на те, що терміни формального академічного навчання суворо обмежені, дорослі готові до самоосвіти засобами оф- та онлайн навчання.

У відкритому і доступному «освітньому середовищі» нового типу, кожен «учень» може знайти своїх «учителів», свій «клас», зібрати будь-який набір «освітніх послуг» у їх формальному (дистанційні курси за структурованими, продуманими і затвердженими програмами, різні підручники авторитетних вчених і педагогів, методичні розробки тощо), неформальному (майстер-клас, тренінг) та інформальному (участь у віртуальних проєктах, спільнотах соціальних мереж та ін.) варіантах ¹⁹².

Дорослий шукає потрібну йому інформацію, набуває знання і вибудовує з них власну систему, вчиться взаємодіяти з людьми різного віку, мови, культур і держав, стає учасником діалогу з такими ж «учнями», комунікатором, продукантом діалогу з учасниками освітньої мережі, знаходить у потоці інформації тільки корисну для збагачення власної системи знань, вчиться конструктивно взаємодіяти з різними фахівцями, майстрами, тренерами.

¹⁹²Евладова Е. Б. Логинова Л. Г. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-perspektivnaya-vozmozhnost-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 11.02.2019).

Виявлені нами особливості інформальної освіти у порівнянні з формальною та неформальною освітою, дозволяють зробити висновок, що інформальна освіта – це сукупність знань, умінь і навичок (загальних і професійних освітніх компетенцій), які індивід отримує у процесі повсякденної діяльності протягом усього свого життя. Через те, інформальну освіту окремі учені (С. Вершловський, В. Лозовий¹⁹³, М. Комар¹⁹⁴, А. Окерешко, Н. Шанідзе¹⁹⁵ та ін.) визначають як саморозвиток людини, мотивований життєвою цікавістю, особистісними якостями, такими як прагнення до пізнання нового, розширення кругозору, пошук відповідей на проблемні питання і виходів з проблемних ситуацій, допитливість та уважність. Дане визначення інформальної освіти містить два підходи: 1) педагогічний – інформальна освіта як набір освітніх компетенцій і 2) філософський – інформальна освіта як саморозвиток людини. Ми дотримуємося другого підходу, вважаючи, що інформальна освіта є «інтегруючою детермінантою самореалізації фахівців у професійній діяльності»¹⁹⁶.

За філософського підходу вирішальним феноменом саморозвитку виступає вільний особистісний вибір¹⁹⁷. Особистісна свобода – це екзистенційні якості людини, здатність до внутрішнього вибору¹⁹⁸. Основу розвитку особистості складає свобода. На думку М. Бердяєва, свобода людини визначає особистісний сенс, який виникає у процесі самопізнання і виявляється як «усвідомлена необхідність та можливість творчої

¹⁹³ Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Х.: Право, 2006. 256 с.

¹⁹⁴ Комар М.М. Особистість в умовах інформатизації освіти (соціально-філософський аспект): Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.0; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 2007. 19 с

¹⁹⁵ Шанідзе Н.О. Система безперервної освіти як чинник соціалізації особистості: Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.0; Харк. нац. ун-т внутр. справ. Х., 2006. 16 с.

¹⁹⁶ Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.04; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2004. 18 с.

¹⁹⁷ Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991. 335 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990, с. 62-132

¹⁹⁸ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высш. шк., 1993. 190 с.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994. 281 с.

трансформації навколишнього світу і самої себе»¹⁹⁹. Акцентуємо увагу на вказаній домінанті, оскільки особистість може зійти на шлях саморозвитку тільки у процесі набуття духовної свободи і у результаті здійснення можливості вибору життєвих орієнтирів, яка постає першорядною умовою професійної підготовки фахівця, зокрема у галузі освіти дорослих.

Свобода передбачає, перш за все, свідомий вибір лінії життя, сфери та видів діяльності, вибір зі знанням справи. Людина вільна тоді, коли вона здійснює цей вибір самостійно, без примусу з боку зовнішніх сил, без нав'язування їй чужих думок, за умови знання нею законів реального світу.

Свобода означає, що особистість має можливість вибору лінії поведінки у різних ситуаціях, способу дій, більше того, свого місця у житті та ін. Простіше кажучи, свобода є тоді, коли людина виступає не просто у якості пасивного об'єкта, а і як активний суб'єкт, здатний самостійно та свідомо діяти і готовий відповідати за свої дії.

Зрозуміло, що об'єктивні умови не тільки забезпечують свободу, а й обмежують її певними суголовками. Так, у процесі формальної освіти свобода особистості забезпечується через формування навичок самонавчання та саморозвитку, розвиток мотиваційно-потребової сфери фахівця. Внутрішня свобода продукує уявлення про своє «Я». У зв'язку з цим, роль свободи особистості як головного фактору активізації процесу саморозвитку обґрунтовує необхідність його розгляду у якості однієї з умов особистісного саморозвитку дорослого.

Найбільш значущими для нашої роботи є дослідження таких філософів, як В. Франкл, Е. Фромм, С. Франк та ін., які розглядають людину як єдине самопогоджене органічне ціле, яка (завдяки своїй внутрішній природі та потенційним можливостям) прагне до самовдосконалення, самовираження, самовизначення; при цьому соціальне середовище виступає лише полем підготовки людини до самостійного

¹⁹⁹Глобализация и образование : сб. обзоров. 2001. М. : ИНИОН РАН.

пошуку свого сенсу життя. Е. Фромм стверджував (дотримуючись позицій гуманізму), що немає нічого вище і достойніше, ніж людське існування, і обов'язок бути живим – це те ж саме, що і обов'язок стати самим собою, розвинути те, що в особистість закладено потенційно. На його думку, життя є мистецтвом, найважчим і найскладнішим з усіх видів мистецтв, які практикуються людством; його предметом є сама життєдіяльність, процес розвитку того, що закладено потенційно, а метою людського життя слід вважати розгортання сил людини, згідно із законами природи²⁰⁰.

У німецькій класичній філософії обґрунтоване положення про важливість та необхідність соціального становлення особистості. Тому, головне завдання процесу пізнання, за І. Кантом, «допомогти індивіду стати не просто знаючим та вихованим, а Людиною — членом соціуму»²⁰¹.

Л. Фейербах розуміє сутність людини через визначеність соціальними зв'язками²⁰². Саме у сфері міжлюдського спілкування і спільної діяльності здійснюється, на думку філософа, самореалізація людини.

Переїнявши естафету розкриття сутності поняття «саморозвитку» від філософів, спираючись на їх теоретичні ідеї про значущість цього явища для життєдіяльності і становлення особистості людини, провідні психологи ХХ століття заглибилися у вивчення внутрішнього світу людини, розглядаючи його з різних сторін і різних позицій у своїх численних психологічних напрямках. Загалом, це були представники гуманістичної психології, які намагалися пояснити сутність особистості людини через призму її розвитку. Зробимо загальний огляд психологічних теорій:

1. Поняття особистості як динамічної системи процесів з певною спрямованістю: 1) саморозвиток розглядається через саморозуміння,

²⁰⁰ Фромм Э. Человек для себя. М.: Изд-во В.П. Ильин, 1997. 416 с.

²⁰¹ Кант И. Сочинения в 6-ти т. Т. 2 / Подобщ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. М.: Мысль, 1964. 511 с.

²⁰² Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1995. 240 с.

самоактуалізацію і самореалізацію (А. Маслоу, Е. Еріксон, К. Роджерс); 2) суб'єкт особисто не усвідомлює свою причетність до цього процесу, він ніби прихований від самої особистості, проте постає необхідність про його вдосконалення та особистісний розвитку (А. Адлер, З. Фройд, К. Юнг).

2. Саморозвиток як прагнення до сенсу свого існування та результат діяльності(В. Франкл)²⁰³.

3. Саморозвиток як зміна соціальних установок і побудова свого власного життя (Е. Берн, М. Рокич).

4. Самопізнання, самоактуалізація і самореалізація — це і є саморозвиток особистості (К. Гельмгольц, А. Маслоу, К. Роджерс).

Усі зазначені вище психологічні концепції стосуються феномена самореалізації людини, в основі якої лежать потреби зростання, розвитку і самовдосконалення. Тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом «реалізація своїх можливостей» (realization of own capabilities) і «самоактуалізація» (self-actualization). Вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію реальних можливостей (К. Хорні)²⁰⁴; прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс)²⁰⁵; внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз); прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А. Маслоу)²⁰⁶.

На початку 90-х років XX століття у вітчизняній психології актуалізувалася проблема вивчення однієї важливої сторони саморозвитку – самореалізації особистості. Адже представники гуманістичної психології К. Гельмгольц та А. Маслоу не розглядали поняття самоактуалізації і самореалізації як два порізнені. Виникають концепції самореалізації особистості як феномену протягом її життя. (Б. Ананьєв, Л. Вигодський,

²⁰³ Франкл, В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. Москва : АльпинаНон-фикшн, 2009. 239 с.

²⁰⁴ Хорни, К. Новые пути в психоанализе. Москва : Академический проект, 2009. 232 с.

²⁰⁵ Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека; пер. с англ. М. И. Исениной. — Москва : Прогресс, 1994. 480 с.

²⁰⁶ Маслоу, А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 132 с.

Перлз, Ф. Гештальт-семинары. Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. 352 с.

О. Леонтьєв, Б. Ломов, К. Платонов, А. Прангашвілі, С. Рубінштейн та ін.). Дані концепції збігаються із концепцією неперервної освіти, освіти упродовж життя, а тому для нашого дослідження є актуальними. У них утверджується погляд на людину як суб'єкта і учасника власного життя, тобто автора свого само здійснення як результату саморозвитку та самовдосконалення.

У цей період з'являється інтерес до проблем самовизначення та самосвідомості особистості як важливих компонентів особистісного саморозвитку (Л. Акатов, А. Бодров, Е. Зеєр, А. Журавльов, Є. Климов, З. Корпенко, Ф. Нуріманова, Д. Фельдштейн та ін.). Вважається, що мета розвитку самосвідомості полягає в усвідомленні свого особистісного «Я», що виражається у незалежності суб'єкта, у сукупності уявлень про себе. С. Рубінштейн визначає самосвідомість як необхідну умову існування і розвитку особистості, де самість визначає і позицію людини, і її світоглядний рівень, не без участі активності самої особистості, що має пряме відношення до категорії саморозвитку як самостійного явища²⁰⁷.

На сучасному етапі розвитку науки проблема саморозвитку особистості розглядається з позиції необхідних для цього критеріїв (цілісність, автономність, активність, наявність внутрішньої позиції, самосвідомість, само розуміння, рефлексія) та з урахуванням тенденцій посиленням глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному світі. Останнє зумовлює необхідність зміну особистісних запитів людини: вони стають антропокосмічними, спрямованими на усвідомлення провідної ролі моральності особистості у збереженні світу, перенесення моральних норм як соціально значущих у сферу взаємодії природи й суспільства. Освіта виступає у цьому процесі не лише чинником суспільного прогресу, а й розглядається як «основа формування фізичного і психічного (духовного)

²⁰⁷ Глобализация и образование : сб. обзоров. 2001. М. : ИНИОН РАН.

здоров'я людини, суспільства в цілому»²⁰⁸. Відповідно, основне завданням освіти XXI століття – організація процесу становлення людини у глобальній системі «Природа – Суспільство – Людина», що складає основу концепції ноосферної освіти.

Концепція ноосферної світи розроблена академіком РАПН Н. Масловою ще наприкінці XX століття і представляє собою конвергенцію природонаукових, гуманітарних концепцій і психолого-педагогічних практик. Це система світоглядних, науково-теоретичних, гносеологічних, методологічних і прагматичних поглядів на освіту і можливості її ефективного використання у суспільстві.

Ноосферна парадигма освіти ґрунтовно досліджується і вітчизняними науковцями (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кудрик, В. Позднякова, Т. Тюріна, В. Надурак, Л. Нечипорук та ін.), які презентують модель розвитку науки як форми суспільної свідомості, вважаючи, що освіта сьогодні має у забезпечувати засвоєння навчального матеріалу за рахунок індивідуального досвіду особистості, активізації її вищих потенціальних можливостей цілісного творчого пізнання. У зв'язку із цим, головним завданням ноосферної освіти постає збереження і розвиток ресурсів фізичного, емоційного, інтелектуального та духовного здоров'я людини, виховання її мислення та свідомості, гармонізація ціннісного і практичного ставлення до оточуючої дійсності²⁰⁹. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, «орієнтований на особистість учня, на його духовне та соматичне здоров'я»²¹⁰, за рахунок імплементації природовідповідних (біоадекватних) принципів навчання²¹¹: екологізації (звернення до природних способів

²⁰⁸ Кудрик Л. Завдання виховання у контексті ноосферної парадигми освіти. Педагогічна думка. 2011. №1. с. 52-61.

²⁰⁹ Маслова Н.В. Ноосферное образование — фундаментальная социальная технология. URL: <http://raen-education.webhost.ru/b-masl3.htm>

²¹⁰ Вознюк О. В., Дубасенюк О.А. Ноосферна освіта — умова реалізації концепції сталого розвитку. Сталый розвиток: проблеми та перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 23-29.

²¹¹ Климашевска А. 2015. Организация непрерывного образования взрослых в Польше. Непрерывное образование: XXI век. №1 (9).

сприйняття інформації), системності (опора на системні дослідження), гармонізації (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу), гуманізації (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), інструментальності (здатність використовувати знання, вміння та навички у всіх сферах життя), особистісно орієнтованої освіти; випереджальної освіти; економічності освіти (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); потенційної інтелектуальної безпеки (виходить із надр цілісної, здорової людини та базується на природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

Людина через соціальну активність розкриває свої властивості суб'єкта. Дві форми діяльності особистості: колективна та індивідуальна знаходяться у певному діалектичному протиріччі одна з одною. У діяльності відбувається перехід об'єкта у його суб'єктивну форму, поряд з цим у діяльності відбувається також її перехід в об'єктивні форми. Усвідомлення людиною своєї суб'єктивності через здатність до вільного особистісного вибору – визначальний фактор у антропоцентричних філософських та психолого-педагогічних концепціях. Особистісна свобода – це екзистенційна якість людини, здатність до внутрішнього вибору за допомогою певної системи цінностей, які покликані задовольнити потреби особистості. Ціннісні орієнтації утворюють певну основу свідомості і поведінки особистості і безпосередньо впливають на прийняття нею соціальних ролей (своїх і чужих) у мікросоціумі. У цьому контексті посилюється значення інформальної освіти: вона починає виконувати роль психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку дорослого,

допомагає йому зрозуміти особистісно-значущі та професійні смисли своєї освітньої діяльності.

Результатом саморозвитку дорослого у професійному середовищі є професійна компетентність як екзистенційна властивість²¹². Стимулювання професійно-особистісного саморозвитку як найважливішої функції для вирішення творчих, професійних і життєвих завдань повинно бути притаманне усій системі інформальної освіти, яка, на думку О. Бурлука, повинна стати системою неперервного саморозвитку дорослого²¹³. Професійний саморозвиток О. Горай розглядає як процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки і внутрішнього руху, особистісного становлення людини²¹⁴. Таким чином, сучасні дослідники вважають саморозвиток основою становлення інформальної освіти.

Саморозвиток постає для дорослого учня реальним усвідомленим мотивом. Головний механізм саморозвитку як цілеспрямованого впливу людини на саму себе В. Андрєєв визначає у вирішенні протиріч і творчих завдань, які постійно ускладнюються²¹⁵. Протиріччя у філософії – це взаємодія протиставлених взаємопов'язаних сенсів як джерела саморуху і розвитку. Внутрішні суперечності виникають на основі зовнішніх протиріч і виступають причинним фактором розвитку. Початкове, рушійне протиріччя саморозвитку, на думку В. Сагуйченка²¹⁶, до кінця не можна урядити, що і акцентує нескінченний характер процесу саморозвитку як життєвого процесу.

²¹²Укис Ю. А. 2005. *Роль неформальных институтов в переходной экономической системе* : дис... канд. екон. наук: 08.01.01. Харьковский национальный ун-т им. В. Н. Каразина. Харків.

²¹³Бурлука О. В. 2013. Самоосвіта як запорука конкурентоспроможності особистості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер. : Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. № 5. с. 269-276. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2013_5_32 [Дата звернення: травень 2018].

²¹⁴Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 167 с.

²¹⁵Андрєєв В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр информ. технологий, 2009.

²¹⁶Сагуйченко В. В. 2012. Самоосвіта в інформаційному суспільстві. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. Вип. 38. с. 90-101. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_12.

Механізм професійно-особистісного саморозвитку описує О. Горай: це специфічна самоорганізація людиною свого особистісного освітньо-розвиваючого простору, в якому вона виступає як суб'єкт професійного становлення і саморозвитку. Це простір продукується активністю людини, включає освоєне предметне середовище, смислову сферу особистості, вчинки, результат роботи над собою.

Інформальна освіта актуалізує розвиток здатності дорослого до самовдосконалення, самореалізації і застосування цієї здатності до сучасних ситуацій професійної діяльності та обставин професійного життя, сприяє формуванню особистісної оцінки індивідуального життєвого і професійного досвіду. Тому інформальна освіта 1) освіта самостійного навчання, яка характеризується більшою мірою автономності, незалежності дорослого від зовнішніх дій (як несприятливих, так і сприятливих), 2) гнучка у проявах (за часом, місцем, формами та методами, змістом навчання). Найбільш доцільною інформальна освіта є тоді, коли дорослий виявляє зацікавленість і відповідальність у навчанні, коли програма навчання не така складна. Для успішного самонавчання потрібне забезпечення багатьох умов: наявність достатніх джерел і засобів навчання, володіння навичками організації навчальної діяльності дорослими, кваліфікована допомога у навчанні тощо. Різні курси, гуртки за інтересами, заняття в громадських об'єднаннях із метою збагачення знань також є видами інформальної освіти. Навчання через відвідування культурних видовищних установ, самонавчання також належать до інформальної освіти.

Таким чином, аналіз поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження дає підстави для повного осмислення загальних і конкретних характеристик багатогранного процесу освіти дорослих та виявлення її сутнісних характеристик та ознак.

1.3 Методологічні засади дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині

Входження України до єдиного європейського освітнього простору вимагає нових підходів до історико-педагогічного дослідження, вихідною якого є, визначення його теоретико-методологічної бази, на основі якої виконується всебічний аналіз проблеми, здійснюється розробка теоретичних і практичних положень, обґрунтовуються концептуальні ідеї, розробляються педагогічні умови, освітні технології, даються методичні рекомендації, пропозиції та ін. Питання методології надзвичайно важливі для будь-якої науки, в тому числі і для педагогіки. Окрім того, на думку Г. Васяновича²¹⁷, педагогіка як наука, що має безпосередній вплив на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагає чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних основ її функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим фактором створення міжособистісних відносин.

Активний пошук нових теоретико-методологічних основ педагогіки почався з кінця 60-х рр. XX ст. разом зі становленням сучасного розуміння методології педагогічної науки (М. Данілов, С. Гончаренко, В. Загвязинський, Н. Зверєва, І. Зязюн, Г. Васянович, В. Краєвський, Б. Ліхачев, С. Мочерний, В. Рибалка, Д. Стеченко, Д. Чернілевський, Е. Юдін, та ін.).

Зазначимо, щопоняття методології (з грец. *methodos* – спосібпізнання і *logos* – вчення) є складним і в різних джерелах тлумачиться по-різному. Філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення методології: «Методологія – це система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему»²¹⁸. Нова філософська енциклопедія подає методологію як «тип раціонально-рефлексивного свідомості, спрямований на вивчення,

²¹⁷ Васянович Г. Вибрані твори: зб. наук. Праць. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів:Сполом, 2019. 400 с. С. 245

²¹⁸ Философский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1983. 836 с.

вдосконалення та конструювання методів в різних сферах духовної і практичної діяльності»²¹⁹.

Основоположник наукової школи зі створення дидактичних систем інформаційно-предметного забезпечення сучасних технологій навчання Д. Чернілевський визначає методологію як вчення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності²²⁰.

Б. Ліхачев підходить до розуміння методології як системи теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу²²¹.

Академік С. Гончаренко зазначав, що поняття «методологія» багатьма сприймається як щось абстрактне, далеке від життя. Натомість це далеко не так. Саме методологія визначає принципи побудови, форми та способи науково-дослідницької діяльності. Вчений акцентував увагу на функціональному значенні методології і сформулював таке узагальнене визначення: «Методологія є системою знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи»²²².

У цьому визначенні, зазначав С. Гончаренко, поряд із системою знань про структуру педагогічної теорії, принципами і способами набуття знань виокремлюється система діяльності дослідника з їх одержання. Отже, предмет методології виступає як співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці²²³.

²¹⁹ Новая философская энциклопедия : в 4 т. Ин-т философии Российской акад. наук .М. : Мысль, 2000–2001. URL: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.

²²⁰ Чернілевський Д. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: вид. 2-ге, допов. Вінниця, Вид-во АМСКП, 2010. 484 с. С. 165.

²²¹ Ліхачев Б. Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности. Самара : изд-во СИУ, 1998. С. 7

²²² Гончаренко С. У. Методологія. Енциклопедія освіти. Київ :ЮрінкомІнтер, 2008. 1040 с. С. 488-500.

²²³ Васянович Г. Вибрані твори: зб. наук. Праць. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів:Сполом, 2019. С. 247

Вітчизняний науковець С. Сисоєва визначає термін "методологія" як вчення про науковий метод пізнання: сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці: галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності. За своєю суттю, це – базова основа пізнання і перетворення реальної дійсності. Визначаючи методологію, пошукувач твердить, з яких саме позицій, підходів і принципів він досліджує проблему²²⁴.

Отже, найзагальнішим є розуміння методології як учення про принципи, форми і способи наукового пізнання. Її завдання полягає в забезпеченні пізнавальної, теоретичної діяльності людини найефективнішими прийомами, способами опанування дійсності з метою ефективного продукування матеріальних і духовних цінностей.

Залежно від сукупності принципів, які використовує та чи інша методологія, а також внутрішньої логіки їх організації та взаємозв'язку формуються різні методологічні напрями, різні наукові школи. Традиційним є поділ теорій методології наукового пізнання на три групи: *класичні* (діалектико-матеріалістичні), *некласичні* (відмова від наукового фундаменталізму та суб'єктоцентризму, кінець XIX – середина XX століття) та *постнекласичні* (синергетика, кінець XX – початок XXI століття).

Окрім того, радянська наукова думка розділила методологію науки на кілька «рівнів»²²⁵: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний (конкретні методики і техніки дослідження). Це так звана багаторівнева концепція методологічного знання, яка створила умови використання методології у педагогічних дослідженнях лише на якомусь окремому рівні.

²²⁴ Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. С. 64

²²⁵ Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки : монография. М. : Наука, 1978. 391 с.

У цьому контексті вітчизняна дослідниця О. Ярова зазначає, що інтенсивні процеси інтернаціоналізації наприкінці ХХ ст. значно впливали на розвиток національних освітніх систем, а, отже і на методологію порівняльного педагогічного дослідження: виникає потреба у реконструкції історичного процесу, глобальному аналізі транснаціональної взаємозалежності (dependency theory, world-systems theory), переході від “методології одиничного” (вивчення окремої країни) до “методології загального” (вивчення країни в регіональному або світовому контексті)”²²⁶. Відповідно вирізняється *тенденція зменшення* монодосліджень (одна країна) і зростання бінарних (зарубіжна і рідна країни) та мультидосліджень (декілька країн), що підтверджується низкою порівняльно-педагогічних досліджень українських учених за 2015–2019 рр.:

- англомовних країн (Н. Авшенюк, Т. Григор'єва, С. Коваленко),
- країн Європейського Союзу: Великої Британії (Т. Кучай), Греції (О. Проценко), Італії (Н. Постригач, О. Чеботарьова), Німеччини (І. Сагун), Польщі (О. Альперн, О. Сергєєва), Франції (О. Комар, В. Лащихіна, Ю. Несін), Чехословаччини (Н. Дзюбишина, Н. Комарицька, Г. Товканець).
- скандинавських країн (О. Огієнко, А. Роляк),
- США та Латиноамериканських країн (О. Жижко, Н. Кутова, Н. Муқан, Н. Терьохіна, Н. Чаграк);
- Канади (М. Борисова, М. Бусько, Л. Нос);
- Китаю (Н. Пазюра);
- Австралії та Нової Зеландії (О. Пулінець).

Як бачимо, інтерес українських компаративістів в основному зосереджений на країнах Європейського Союзу, хоча зростає і число досліджень, присвячених Північноамериканському регіону та східним системам. Більшість наукових робіт спрямована на виявлення

²²⁶Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ - початок ХХІ ст.): монографія; Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 109

можливостей застосування позитивного міжнародного педагогічного досвіду в національній освітній системі, пошук джерел її розвитку.

Для проведення нашого дослідження ми скористалися в галузі методології порівняльної педагогіки доробком провідних зарубіжних учених, таких як Дж. Бірідея, М. Брея, В. Брікмана, Д.Н. Вілсона, Б.Л.Вульфсона, А.Н. Джуринського, А.М. Кеземіаса, Дж. Келлі, В. Міттера, Г. Ноа, Н. Послтвейта, В. Раста, С.Б. Робінсона, Р. М. Томаса, Д. Філліпса, Б. Холмса, Ю. Шривера, та ін.

Праці українських компаративістів О. Заболотної, М. Красовицького, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, І. Соколової, І. Сташевської, Г. Степенко, І. Тараненко, С. Цюри, Т. Щуки, які розвивають методологічні погляди зарубіжних компаративістів проєктуючи ці погляди на українські реалії.

Узагальнення палітри опрацьованих джерел орієнтує методологію нашого дослідження у напрямі чотирьох взаємозалежних рівнів (філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, методики та техніки компаративного дослідження) на основі комплексу фундаментальних методологічних підходів:

- *загальнометодологічні* (андрагогічний, ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, порівняльний, системний, синергетичний);
- *суб'єкт-суб'єктні* (діалоговий, суб'єктний, ресурсний)
- *результативно-узагальнюючі* (компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний);
- *ціннісно-сміслові* (соціокультурний, онтологічний, гомохронний, холістичний).

Логіка дослідження побудована на виявленні загального та специфічного у системі освіти дорослих Словацької Республіки та України. Методологічним інструментом для цього нами обрано тенденцію, яка «визначає основне спрямування та уможливорює впорядкування

неоднозначностей в умовах асинхронності процесів усередині ЄС»²²⁷. Такий підхід, попри наявність національних особливостей, дає змогу виявити те загальне, що існує у освіті дорослих Словаччини у контексті приналежності її до європейської співдружності.

Порівняльний підхід (Дж. Бередей, М. Кросслі, Г. Дж. Ноа, Р. Паулстон передбачає з'ясування спільних та розбіжних ознак феномену освіти дорослих в національних вимірах держав-членів ЄС²²⁸, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у змінах на національному та загальноєвропейському рівнях освіти дорослих.

У ході дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці ми скористалися методологічною рамкою, запропонованою Дж. Береем. Позиція відомого компаративіста середини ХХ століття була своєрідним містком між «істориками-гуманістами» та «науковцями» – його алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження поєднував історичну та наукову парадигми, передбачаючи на початку розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, а потім – «аналіз, спрямований на виявлення загальних сил, що визначають сутність системи освіти»²²⁹. Це забезпечує, за Дж. Береем, «формулювання законів або типологій, які уможливають розуміння феноменів міжнародного масштабу та визначення комплексу взаємозв'язків між школами та людьми, для яких вона функціонує»²³⁰.

Такий підхід до дослідження отримав назву «індуктивний», оскільки Дж. Бередей та інші прихильники індуктивної порівняльної методології, рухаючись від конкретного до загального:

1) описували освітні системи;

²²⁷ Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Київ, 2011. С. 7

²²⁸ Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ - початок ХХІ ст.): монографія ; Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 116

²²⁹ Mattheou D. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education / Dimitris Mattheou. International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. London New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. P. 59–68.

²³⁰ Mattheou D. С. 62

2) аналізували вплив соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем;

3) порівнювали між собою дані, що характеризують кожну країну для виведення узагальнень²³¹.

Сьогодні індуктивний підхід зазнав певних трансформацій: доповнився регіональним (локальним) спрямуванням історико-педагогічних досліджень, який дозволяє зв'язати воєдино минуле і сьогодення, здатне заповнити інформаційну прогалину, з'єднати загальнодержавні процеси з локально-регіональними, виділивши їх головні особливості та перспективи розвитку. Вивчення та осмислення процесів, які відбувалися в історії зарубіжної освіти дорослих сприяють кращому розумінню тих перспективних ліній, які необхідно реалізувати в умовах удосконалення вітчизняної системи освіти дорослих, зберігши при цьому її педагогічну та національно-культурну специфіку. У цьому контексті важливими видаються *соціально-педагогічний* (в умовах орієнтації на досягнення європейських освітніх стандартів потрібна зміна парадигми вітчизняної системи освіти загалом і освіти дорослих зокрема, постає необхідність розробки нових підходів до їх змісту, форм, методів, засобів розвитку та ін.) та *регіонально-педагогічний аспекти* (реформування регіональних систем освіти дорослих повинне відбуватися з урахуванням досягнень інтернаціональної андрагогіки та прагненням до збереження національної своєрідності, прогресивних ідей та накопиченого досвіду навчання дорослих).

На думку О. Ярової²³², модернізований індуктивний підхід до історико-педагогічних досліджень уможливорює встановлення зв'язків і взаємовпливів явищ на таких рівнях:

²³¹ Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 3-4. С. 6-15.

²³² Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX - початок XXI ст.) [Текст] : монографія; Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 112

- географічному (регіони світу/континенти, країни, держави/провінції, райони, школи, класи, окремі учні);
- демографічному (етнічні групи, групи за віком, релігійні групи, гендерні та інші групи, цілі народи);
- освітньому та соціальному (курикулум, дидактика, фінансування, структури управління, політичні ініціативи, ринок праці).

Крім того, індуктивний підхід у методології нашого дослідження поглиблюватиметься з урахуванням традиційних підходів до історико-педагогічного дослідження освіти дорослих:

- *конкретно-історичного*, який передбачає розгляд і виклад конкретних, критично вивірених фактів історії освіти дорослих в широкому соціокультурному аспекті з подальшим їх аналізом;
- *формаційного*, за якого історико-педагогічне дослідження здійснюється у контексті певної соціально-економічної формації;
- *системно-історичного*, який дозволяє розглянути окремі складові освіти дорослих у їх єдності з середовищем, соціальним розвитком, запитами суспільства; розкрити напрями руху, тенденції та перспективи розвитку освіти дорослих у Словаччині та в Україні;
- *соціально-історичного*, що забезпечує урахування та відтворення усіх деталей та етапів досліджуваної проблеми; розкриття соціальних механізмів, які детермінують освіту дорослих у соціумі;
- *цивілізаційного*, що дає можливість прояснити важливі питання перебігу подій в історичному процесі різних епох. Інтеграційні процеси у європейському та світовому освітньому просторі зумовлюють необхідність урахування діалектики загально цивілізаційних і національно-культурних цілей та цінностей, актуалізують взаємозв'язок між освітніми системами через збагачення і поповнення власного досвіду ідеями більш розвинутих країн. Саме тому узагальнення словацького досвіду з проблем освіти дорослих, виявлення його прогресивних ідей та їх творче використання

може позитивно вплинути на розвиток освіти дорослих в Україні в період її реформування та інтеграції в європейський та світовий освітній простір;

- *праксеологічного*, який розкриває способи висування освітніх цілей, позиції і особливості взаємовідносин усіх сторін у процесі їх досягнення;

- *аксіологічного*, який виявляє ціннісно-сміслові орієнтири в історико-педагогічному досвіді з метою подальшої екстраполяції на сьогоденні реалії освітньої практики;

- *антропологічного*, який спирається на аналіз історії становлення та розвитку освіти дорослих з позиції концентрації уваги на дорослому як ціннісного суб'єкта андрагогічного процесу навчання.

Існуючі підходи доповнюються і по уточнюються авторськими трактуваннями. Так, наприклад, з метою всебічного вивчення ролі особистості в історико-педагогічних дослідженнях М. Булигіна пропонує *гомохронний підхід*, основним конструктором якої є «людина в часі». Це «сукупність методів дослідження, які забезпечують аналіз особистості в часі через призму системо утворюючих понять (людина, життя, діяльність, мова, віра, менталітет, час), детермінованих соціально-економічними умовами розвитку суспільства і дозволяють розкрити людську індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей»²³³. На думку авторки, цей підхід дозволяє виявити індивідуальні особливості дорослих, які беруть активну участь в історико-педагогічному процесі на конкретному часовому відрізку. У нашому дослідженні ми застосовуємо гомохронний підхід задля комплектного висвітлення процесів становлення та розвитку освіти дорослих у Словацькій республіці протягом другої половини XX – на початку XXI століття та виділення її феномену з позиції змісту, форм та методів навчання дорослих.

²³³ Булыгина М. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований. Язык и культура. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodologii-regionalnyh-istoriko-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 28.06.2019).

Холістичний підхід (М. Брей, І. Кендел, М. Седлер (Michael Sadler), Р. Томас) розширює діапазон зіставлень, дає змогу дослідити розвиток європейської системи освіти дорослих в економічному, соціально-культурному та політичному контекстах; забезпечує розуміння того, що вирішення суспільних проблем уможливорюється лише за умови активної перетворюючої діяльності цілісної особистості, завдяки самореалізації індивіда відбувається процес розвитку суспільства, відповідно навчання дорослого має будуватися відповідно до законів природи, де все мінливе, однак взаємопов'язане.

Традиції холістичного підходу продовжує *соціокультурний підхід* (А. Зинов'єв, Е. Маркарян, М. Розов, Г. Чернов) відповідно до якого для сучасного суспільства характерні швидке старіння традиційних форм життя і поява нових форм, народження нових протиріч, які були нерозв'язні традиційними способами²³⁴. Все це свідчить про те, що сучасний світ вступає у час феноменів, які не мають аналога в історії. Одним із таких феноменів є поняття соціальної естафети – способу передачі знань від покоління до покоління, спираючись на досвід окремого індивіда. М. Розов визначає соціальні естафети як механізм людської поведінки тут і зараз, тобто у рамках конкретного зрізу часу, не враховуючи історичних масштабів її протікання. Соціальні естафети – це своєрідні «елементарні частинки», які утворюють соціум: «...як елементарні частинки у фізиці, вони не існують ізольовано, а тільки в рамках соціального цілого»²³⁵

У рамках нашого дослідження ми використовуємо соціокультурний підхід з метою аналізу системи освіти дорослих через призму системоутворюючих культурологічних понять (культура, культурні цінності, зразки, норми, ціннісно-сміслові системи тощо).

²³⁴ Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1993. 389 с.

²³⁵ Розов, М.А. Феномен социальных эстафет. Смоленск. СГПУ, 2003. 205 с.

Вітчизняна науковець О. Ярова виокремлює *контекстуальний підхід* як такий, що охоплює різні соціально-культурні зв'язки, важливі для розуміння освітніх явищ і процесів²³⁶. Спираючись на англомовних компаративістів П. Бродфута, К. Ватсона, Дж. В. Вертша, М. Екштейна, Е. Кінга, М. Коула, Г. Дж. Ноа, Б. Холмса, які проголошують важливість врахування в історико-педагогічних дослідженнях окремих систем освіти культурної спадщини й традицій, авторка наголошує на важливості використання у процесі аналізу педагогічних явищ і фактів такі контексти бачення, як: синхронічний (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), діахронічний (вертикальний, хронологічний, історичний) та функціональний (політичні, економічні, соціальні, культурні аспекти).

Загалом, дослідники історико-педагогічних питань прагнуть спиратися не на окремі методологічні основи, а на їх поєднання, систему, концептуальний простір, тому у якості методологічної основи вибирають *системний підхід*, який визначається як «методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає у розробці методів дослідження і конструювання складно організованих об'єктів-систем різних типів і класів»²³⁷.

Системний підхід – це сукупність методів пізнання, дослідження і конструювання дійсності, спосіб опису і пояснення природи аналізованих або штучно створюваних об'єктів або їх моделей. Теоретико-методологічну основу системного підходу становить діалектико-матеріалістичний принцип системності. Основними завданнями історико-педагогічного дослідження з позицій системного підходу є розробка засобів аналізу і синтезу конструюються об'єктів як системи, побудова

²³⁶Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX - початок XXI ст.): монографія. Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 113

²³⁷Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973

узагальнених моделей освіти з виділенням специфічних властивостей, дослідження різних системних концепцій і розробок.

Спираючись на методологію системного підходу, дослідники історико-педагогічних систем спрямовують свою увагу на постановку і вирішення проблем, пов'язаних з виявленням законів функціонування і розвитку об'єкта і процесу управління. «При цьому в одних випадках акцент може робитися на питання організації об'єкта, в інших – на певні типи специфічних для нього зв'язків або на синтез різних уявлень об'єкта, отриманих у сформованих раніше предметах, на виявлення структурних інваріантів та генетичних механізмів тощо»²³⁸. Маючи такий інструмент дослідження, можна його використовувати для будь-якої педагогічної освітньої системи.

Кожна система освіти – це складний і динамічний об'єкт, який включає безліч елементів-підсистем; їй притаманне визначальна властивість будь-якої системи – системність. Основними принципами системності є принципи цілісності, структурності, ієрархічності, взаємодії з навколишнім середовищем. Вони обумовлені принципами матеріалістичної діалектики, що відображають загальний зв'язок явищ, єдності і боротьби протилежностей і протиріч як джерела руху і розвитку системи²³⁹.

Дослідження будь-якої педагогічної освітньої системи дозволяє встановити, що вона багатоаспектна, має об'єктивно задану ціль і всі компоненти, що складають цю систему, їх властивості та зв'язки не зводяться до властивостей і зв'язків системи у цілому. Діалектико-матеріалістичне трактування цілісності пов'язане із певними способами поділу на частини, коли структурні складові цілого представляють собою

²³⁸ Бондаренко Н. И. Методология системного подхода к решению проблем. СПб.: СПбГУЭиФ, 1997.

²³⁹ Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. ЧиО. 2007. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 28.06.2019).

не просто поруч розташовані елементи, а такі, що знаходяться у стані закономірного внутрішнього взаємозв'язку і взаємодії.

Отже, теорія системного підходу дає можливість системного дослідження різних параметрів педагогічної системи, таких як її теоретичні основи, історія розвитку та аналіз проблем, розробка концепції, побудова моделі і проєктування нових систем та ін. Системний підхід – це система по створенню систем. Реальний ефект системного підходу полягає в проникненні нових ідей і принципів у сучасне наукове мислення.

Якщо системний підхід дає змогу виокремити компоненти об'єкта, аналізувати всю різноманітність зв'язків і відносин між ними, то синергетичний підхід (О. Вознюк, В. Ільїн, В. Кремень, В. Лутай, С. Сисоєва, О. Чалий, М. Арчер, Н. Луманн, Е. Морін розглядає педагогічні явища як складні, такі, що саморозвиваються, самостійно добудовуються, самовідновлюються.

Синергетичний підхід постулює, що розвиток особистості характеризується ускладненням її структури, появою новоутворень, збільшенням кількості зв'язків, розширенням інформаційного потоку між дорослим та соціумом. Отже метою освітніх зусиль має бути людина, яку відрізняє «свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію²⁴⁰. З точки зору синергетики розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень²⁴¹. Отже цілі освіти дорослих за синергетичного підходу – навчання впродовж життя й регулярне оновлення знань.

²⁴⁰ Кремень В. Г. Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

²⁴¹ Ткаченко Л. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 10 (17)/10/2013. С. 18-21

Специфічними для нашого дослідження є *компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний та онтологічний* підходи.

Застосування *компетентнісного підходу* до дослідження освіти дорослих зумовлено тим, що компетентність стає особливими предметом вивчення педагогічної науки і вимогою формування її у фахівців різного профілю. Так, у робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» визначено вісім груп (domains) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), умінь (skills) і цінностей (attitudes)²⁴².

Початок дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту покладено науковцями Національної академії педагогічних наук України Н. Бібік, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко у дослідженні «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи»²⁴³ (2004). Вчені дійшли до висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов’язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час.

Значний внесок у це зроблено провідними міжнародними організаціями, зокрема у галузі визначення і добору ключових компетентностей. Платформу для розбудови концепту ключових

²⁴² Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. К.: Шлях освіти, № 1, 2007. С. 16-21.

²⁴³ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

компетентностей, вважають дослідники, було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам», затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомтьєн) у 1990 р. Хоча у Декларації не міститься терміну «компетентність», фактично в Статті 1, параграфі 1 було наведено перелік життєво важливих навичок, що необхідні для життя у сучасному суспільстві. Зокрема, зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти їхні базові освітні потреби. Ці потреби включають «як необхідний обсяг навичок (вміння читати та писати, висловлювати думки, рахувати та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, професійні навички, цінності та ставлення), потрібні людині для виживання, розвитку усіх своїх здібностей, існування та роботи в гідних умовах, всебічної участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, для прийняття рішень та продовження навчання»²⁴⁴.

Отож, компетентнісний підхід до освіти дорослих обумовлює обґрунтування набору ключових компетенцій дорослого, що визначають його конкурентоспроможність на ринку праці, та уможливають використання теоретичних знань та практичних умінь у професійній діяльності.

У зв'язку із цим, важливим для нашого дослідження є *андрагогічний підхід* (О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Овадюк), який дозволяє виокремити ті методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують його проблемно-рефлексивний характер, сприяють розвитку професійної компетентності дорослих.

²⁴⁴ UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development, 2006. 6 p. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF.

Поняття «андрагогічний підхід» утворене від поняття «андрагогіка» і потрапило в обіг вітчизняного педагогічного дискурсу з англomовних джерел. Так, педагогічний енциклопедичний словник тлумачить термін «андрагогіка» від грецьких слів andros – доросла людина і agoge – керівництво, виховання²⁴⁵.

Вперше поняття «андрагогіка» ужив у 1833 році німецький історик освіти А. Капп для позначення науки, що займається проблемами освіти дорослих. У ХІХ столітті термін не стали використовувати, так як освіта дорослих і, відповідно, наука яка її обґрунтовує, ще не були розвинені. Інтерес до андрагогіки активізувався у другій половині ХХ століття у зв'язку з проголошенням на форумі ЮНЕСКО 1965 року П. Ленграндом концепції «неперервної освіти», яка викликала значний теоретичний та практичний резонанс. У запропонованому ним трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і вузлом сплетіння всіх процесів, що відбуваються у світі²⁴⁶.

Андрогогіка розглядає такі категорії, як:

- «людина» (у її цілісності на етапі життєдіяльності, який характеризується як дорослість);
- «дорослість» (якість, котра задає віковий та соціальний діапазон специфіки дорослої людини як суб'єкту навчання);
- «освіта» (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку і формування людського (образу) на основі систематизованого у змістовому та виховному контексті навчання і виховання);

²⁴⁵ Короткий словник актуальних педагогічних термінів. К.: КНУТД, 2013. 55 с.

²⁴⁶ Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов н/Д.: Булат, 2008. 176 с.

– «освіта дорослих» (процес професійно-особистісного становлення індивіда у контексті неперервної освіти, здійснюваний у варіативних формах);

– «неперервна освіта» (освіта, що розглядається у співвіднесенні з цілісним простором життєдіяльності людини);

– «андрагог» (фахівець у галузі освіти дорослих)²⁴⁷.

Сучасні аспекти освіти дорослих базуються на провідних положеннях андрагогічного підходу, а саме:

- головна роль у власній освіті належить самому фахівцю;
- навчання має враховувати індивідуальні особливості дорослого, відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати;
- у процесі навчання дорослих необхідно опиратися на їхнє прагнення до саморозвитку;
- навчальний процес – це спільна діяльність тих, хто навчається з тими, хто навчає²⁴⁸.

Андрагогічний підхід дає можливість багатоаспектно розглянути ключові принципи розвитку освіти дорослих в сучасних умовах, сформульовані у «Меморандумі неперервної освіти» країн Європи: оволодіння базовими компетенціями комп'ютерної грамотності, технологічною культурою, вміннями орієнтуватися у потоці інформації, адаптуватися до змін, навчитися вчитися та ін.

Крім того, андрагогічний підхід забезпечує вирішення ряду нагальних проблем освіти дорослих, а саме: неефективність традиційних академічних підходів до навчання фахівців; не достатня розробленість теорії і технології навчання дорослих; відсутність розвиненої науково-методичної бази підготовки фахівців у галузі освіти дорослих (андрагогів) та ін.

²⁴⁷ Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: PerSe, 2009. 438 с.

²⁴⁸ Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 155-167.

Модернізація освіти викликана науково-технічним прогресом, який призводить до загострення основного протиріччя освіти – між зростанням обсягів навчальної та наукової інформації і скороченням часу на оволодіння нею. Новочасний період розвитку освіти характеризується потужною конкуренцією держав Європи та США у цій сфері, зумовленою Болонським процесом. Це актуалізує потребу у фундаментальній науковій теорії, яка б спиралася на перевірені факти та всебічні закони, що забезпечують прогноз функціонування освіти у конкурентному мегасвіті²⁴⁹. Справді фундаментальною є освіта, фахівці якої озброєні знанням з її розвитку у світі і країні; теорією, технологіями, способами вимірювання продуктивності творчої діяльності основних учасників освітнього процесу: керівників, викладачів, учнів. Відтак, у процесі пошуку досконалого підходу до освіти народжується *акмеологічний підхід*. Термін «акмеологія» походить від грецького слова «асте», що означає «вершина, найвищий рівень досягнень». Витворившись на стику психології, педагогіки, соціології та інших гуманітарних наук, акмеологія з'явилася як синтетична наука про людину у процесі досягнення нею вершин професіоналізму.

Предметом акмеології є цілісна людина на етапі самореалізації її творчої зрілості. Зрілість – період у житті людини від самостійного вибору професії і навчального закладу до планування ритму і режиму роботи, організації свого часу і способів досягнення прогнозованих результатів. У цей період процеси виховання, освіти, навчання поступово змінюються процесами самореалізації у формі самовиховання, самоосвіти, самоконтролю, самовдосконалення, спрямованими на розвиток творчого потенціалу дорослого²⁵⁰.

²⁴⁹Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию. Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskij-podhod-k-obrazovaniiu> (дата обращения: 29.06.2019).

²⁵⁰ Деркач А., Зазыкин В. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. С. 3

XXI століття – це століття побудови нового типу цивілізації: постіндустріальної, інформаційної або інтелектуально-інформаційної (А. Субетто), яка приходить на зміну індустріальній (техногенній). Новий тип характеризується значним зростанням рівня суспільного інтелекту і свідомості, інформаційного потенціалу, який стає провідним механізмом забезпечення прогресивного людства і якості життя кожної людини. У зв'язку з цим освіта перетворюється на провідний чинник формування суспільного інтелекту, національної самосвідомості народу, створення здорового суспільства та виступає у ролі національного ресурсу оновлення суспільного життя, у ролі механізму управління соціальним розвитком²⁵¹.

Акмеологія у сучасному трактуванні її предмету розуміється як теорія вищих досягнень людини і цивілізації, а методологічна категорія «акме» розглядається як універсальний феномен, можливість вищих досягнень людини у різних просторах її буття, видах діяльності, у різних формах їх здійснення у різні вікові періоди людини²⁵².

На думку відомого психолога Б. Ананьєва, саме з позицій акмеологічного підходу освіту вперше розглядають як самоорганізуючу систему, залежну від законів самореалізації природних потенціалів людини у продуктах культури, які забезпечують посталі новоутворення – духовні продукти у людині²⁵³. Відповідно завдання акмеології освіти дорослих – озброєння суб'єктів освітнього процесу теорією і технологіями успішної реалізації творчого потенціалу дорослого у різних сферах діяльності, у тому числі і в обраній професії.

Дорослішання – це складний процес взаємодії онтогенезу і соціогенезу, двох протилежних соціальних механізмів – індивідуалізації та соціалізації людини (Д. Фельдштейн). Тому освіту дорослих необхідно

²⁵¹ Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития. СПб.: Кострома, 2002. С. 20

²⁵² Бодалев А. А., Ганжин В.Т., Деркач А. А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознания и творческого самоутверждения человека). Мир психологии. 2000. № 1. С. 89-108.

²⁵³ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1997. 288 с.

розглядати як процес цілісного розвитку і саморозвитку людини у єдності процесів індивідуалізації та соціалізації, а дорослого учня – як суб'єкта соціально-людської діяльності і носія соціально-розвиваючої функції освіти²⁵⁴.

Етап дорослості – не застигла форма, що досягла вершин онтогенезу, це стадія, етап онтогенетичного розвитку, який має яскраво виражений індивідуальний характер з варіативними віковими рамками і показниками досягнення акме. Освіта у цьому контексті виступає тією необхідною умовою, яка «включає» чинники спілкування і пізнання, рух людини до нових вершин, до творчості, до подолання стереотипів мислення, до нових соціальних зв'язків і відносин, до мобілізації внутрішніх резервів. Це особливо важливо в новому тисячолітті, коли нові умови життя суспільства вимагають «загального дорослішання», набуття життєвої зрілості в ускладнених обставинах буття²⁵⁵. Цьому може допомогти освіта дорослих, орієнтована на реальне життя, на «життєву грамотність» людини у вирішенні її повсякденних проблем. Освіта дорослих виступає фактором онтогенетичного і соціокультурного розвитку дорослої людини, яка призводить до виникнення нових акме.

Як результат, виникає новий підхід до реалізації сучасних педагогічних досліджень – *онтологічний*. Онтологічний підхід до освіти дорослих постає на початку ХХІ століття у працях зарубіжних вчених В. Горшкової²⁵⁶, Б. Паригіна²⁵⁷, П. Успенського²⁵⁸, А. Ухтомського²⁵⁹ та ін. як загальнонаукове, міждисциплінарний поняття, що відображає синтез реалізації сутнісних сил людини у методології педагогічних досліджень.

²⁵⁴ Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с. С. 25

²⁵⁵ Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с

²⁵⁶ Горшкова, В.В. Образование взрослых: формат опережения. Педагогика. 2007. №10. С. 25-30.

Горшкова, В.В. Онтология непрерывного образования. Педагогика. 2014. №8. С. 53-57.

²⁵⁷ Парыгин Б.Д. Интегральная гуманитарная теория: концептуализация соединения психологии с культурологией, философией, социологией и лингвистикой. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т.5. №2. С. 5-14.

²⁵⁸ Успенский, П.Д. Новая модель вселенной. СПб., 1999. 560 с.

²⁵⁹ Ухтомский, А.А. Доминанта души: Из гуманитарного наследия. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. 608 с.

При використанні онтологічного підходу до історико-педагогічних досліджень створюється нова вихідна точка – онтологічна інтеграція об'єктних і суб'єктних перетворень людини, яка, будучи перехідною формою, готує суб'єкта до більш високих рівнів надособистісного і транслюдського усвідомлення життя. У дорослої людини виникає внутрішня інтенція, так би мовити звернення, спочатку до світу взагалі, згодом – до потреб самої людини, її особистих інтересів. Тобто за онтологічного підходу охоплюється більш широкий спектр феноменів, які знаходяться у межах людської природи і розглядають ідентичність людини, форми її самоактуалізації.

Безперечно посилює результативність онтологічного підходу звернення до неklasичних наукових підходів: 1) *герменевтичного*, основу якого складає розуміння людського буття як одного із сутнісних моментів людської рефлексії, її універсальна характеристика, яка нерозривно пов'язана з різноманітною діяльністю людини; 2) *феноменологічного*, спрямованого на виявлення сенсів людського буття. СENS буття виникає у точці перетину досвіду різних індивідів, створює можливість поглянути на життєві сценарії з позицій іншого у контексті його ціннісної і цільової системи; 3) *синергетичного*, який уможливорює необхідність враховувати контекстність і багат шаровість когнітивних процесів, допускаючи неоднозначність, стохастичність, незворотність і нелінійність самоорганізованої системи як при аналізі розвитку людини, так і при дослідженні функціонування соціуму.

Окрім того, необхідність та практична цінність використання онтологічного підходу до освіти дорослих пов'язана із завданнями сучасного суспільства по формуванню креативного, активного, успішного, вільного, але індивідуально відповідального суб'єкта. Фундаментальним предметом нашого дослідження, з позицій онтологічного підходу, буде не сам дорослий, а те, що його супроводжує: цінності, смисли, відносини, якості, властивості та ін.

Суб'єктів педагогічної освіти та їх взаємодію характеризує група *суб'єкт-суб'єктних методологічних підходів*: діалоговий, суб'єктний, ресурсний. За визначенням О. Дубасенюк, «вони передбачають, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна взаємодія (реципроктна, гармонійна) учасників навчально-виховного процесу».²⁶⁰ У контексті нашого дослідження, суб'єкт-суб'єктна андрагогічна взаємодія передбачає урахування конкретного життєвого досвіду дорослого з метою ефективного вирішення професійних завдань. Ці особливості враховує модель навчання Девіда Колба (Experiential Learning Model, David A. Kolb) – від практичного досвіду учня до теорії, а не навпаки, як це прийнято у системі традиційного навчання. Цінність моделі Колба полягає в тому, що дорослі люди у повсякденному житті набувають знання і навички у такий спосіб.

Ресурсний підхід посилює значущість окресленої моделі освіти дорослих через створення збагаченого навчального середовища методами, прийомами та техніками, які стимулюють розкриття внутрішніх ресурсів суб'єкта. Відносно особистості дорослого виділяють зовнішні (знання педагога, інформаційно-комунікативні засоби навчання та засоби візуалізації тощо) та внутрішні (індивідуальні) ресурси (біогенетичні, фізіологічні, психологічні та ін.). Ефективний розвиток індивідуальних ресурсів дорослого можливий за умови їх максимального використання у сукупності із зовнішніми ресурсами; рівень вимог, темп та навантаження повинні відповідати можливостями особистості. Саме ця ідея лежить в основі особистісного та професійного розвитку дорослого.

За окреслених підходів освіта дорослих представляє собою відкриту, цілісну, динамічну, нелінійну, здатну до саморозвитку систему, розвиток

²⁶⁰ Дубасенюк О.А. 2016. Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир : Вид-во Рута, С. 155-167.

якої забезпечується взаємодією внутрішніх ресурсів дорослого та зовнішніх можливостей навчального середовища.

Огляд ефективних методологічних підходів до історико-педагогічного вивчення окресленої проблеми дає підстави для наступного висновку: міждисциплінарний характер дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) і звернення у процесі його проведення до філософії, історії педагогіки, педагогіки, психології, соціології, андрагогіки та акмеології потребує імплементації комплексу методологічних підходів. Такий підхід, попри наявність національних особливостей освіти дорослих у Словацькій Республіці та в Україні, дає змогу виявити загальне та специфічне, що існує у освіті дорослих обох європейських країн.

Науковий пошук на різних етапах дослідження спирається на такі принципи:

1) *об'єктивності*, який виражається у всебічному врахуванні факторів та умов, які зумовлюють становлення та розвиток освіти дорослих у європейських країнах; адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати справжні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, односторонності і упередженості в доборі і оцінці фактів;

2) *всебічності* вивчення педагогічних процесів і явищ дає можливість моделювати явища, які вивчаються, і досліджувати їх у стані розвитку і в різних умовах. Освіта дорослих – це складний динамічний і нерозривно пов'язаний з багатьма суспільними факторами процес. Отже, його і треба вивчати як певне явище, відносно відокремлене від зовнішнього середовища, і яке в той же час перебуває в тісному контакті з ним.

3) *сутнісного аналізу*, який передбачає співвіднесення в досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного, проникненням в їхню внутрішню структуру, розкриттям законів їх

існування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни. Цей принцип передбачає рух дослідницької думки від опису загальних тенденцій розвитку освіти дорослих у країнах Європейського Союзу до їх пояснення зокрема у Словацькій Республіці, а від нього – до перспективного прогнозування розвитку освіти дорослих в Україні;

4) *єдності історичного і логічного*, який вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функції, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. Історія розвитку освіти дорослих, наприклад, служить своєрідним ключем до розуміння конкретної особистості дорослого, прийняття практичних рішень щодо її навчання і виховання;

5) *системності*, який передбачає розгляд об'єкту вивчення як системи: виявлення певної множини її елементів, встановлення класифікації і впорядкування зв'язків між цими елементами виділення з множини зв'язків системотвірних, тобто тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему.

Системний підхід виходить з того положення, що специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, зокрема відношень людини і суспільства, людей всередині певного співтовариства²⁶¹.

6) *репрезентативності фактичного матеріалу та об'єктивності* (врахування об'єктивних чинників, зв'язків і взаємовпливів);

7) *послідовності*, що забезпечує планомірний характер дослідження, визначає змістовні центри проблеми, встановлює порядок їх опрацювання;

²⁶¹ Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. С. 66

8) *відповідності практичної реалізації узагальнених знань*²⁶², отриманих порівняльним дослідженням, цілям вітчизняної системи освіти дорослих та умовам її розвитку.

Однією з найважливіших вимог комплексного методологічного підходу до історико-педагогічного дослідження є встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових факторів, які спотворюють картину проблеми, яка вивчається. Друга його вимога – використання в процесі дослідження різноманітних методів у їх різних поєднаннях. Досвід переконує, що не можна успішно досліджувати ту чи іншу проблему за допомогою якогось одного універсального методу.

Узагальнюючи набір методів наукового дослідження, ми використали дві групи методів, зокрема:

- *загальнонаукові*: аналіз, порівняння, осмислення, абстрагування, узагальнення і класифікація з метою вивчення джерел з проблеми дослідження, поділу масиву інформації за спрямованістю наукових розвідок, визначення термінологічного апарату; індукції, дедукції з метою надання пропозицій стосовно використання словацького позитивного досвіду у розбудові освіти дорослих для вдосконалення національної системи освіти.

- *конкретно-наукові*: історико-структурний метод, що дав можливість структурувати історико-педагогічну інформацію та співвіднести її із сьогодишнім станом проблеми; історико-порівняльний метод, який допоміг простежити розвиток освіти дорослих у Словацькій Республіці; системний метод дав можливість розглянути освіту дорослих як цілісне явище, дослідити її структурні компоненти, характер внутрішніх зв'язків і механізми функціонування; порівняльно-педагогічний аналіз, що охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення

²⁶²Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX - початок XXI ст.): монографія; Бердян. держ. пед. ун-т. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 116

спільного та відмінного в зіставляваних педагогічних об'єктах; функціональний, що спрямовує дослідження освіти дорослих в широкому контексті політичних, економічних, суспільних, культурних відносин і впливів; соціологічний, який передбачає оцінку організації освіти дорослих потребам розвитку певного суспільства.

З огляду на той факт, що європейські країни мають спільну історичну та соціально-культурну спадщину й одночасно докладають зусилля для збереження національного колориту, метою нашого дослідження є вивчення загальних характеристик функціонування освіти дорослих в контексті активних процесів глобалізації та інтеграції, що їх сьогодні переживає і національна система освіти. Аналізуючи досвід Словацької Республіки як європейської держави, ми ставили завдання визначити перспективи його практичного застосування відповідно до потреб вітчизняної системи освіти дорослих.

Для реалізації завдань порівняльно-педагогічного дослідження представляємо авторську модель, відповідно до якої здійснюватиметься аналіз тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття). Запропонована модель ґрунтується на теоретичних (філософія, педагогіка, психологія, соціологія, андрагогіка) узагальненнях і врахуванні суспільно-політичних умов, на тлі яких розвивається освіта дорослих у Словацькій Республіці (рис. 1.3). У сукупності зазначені рівні утворюють структуру концептуально-теоретичних побудов дослідження та їх практичного втілення.

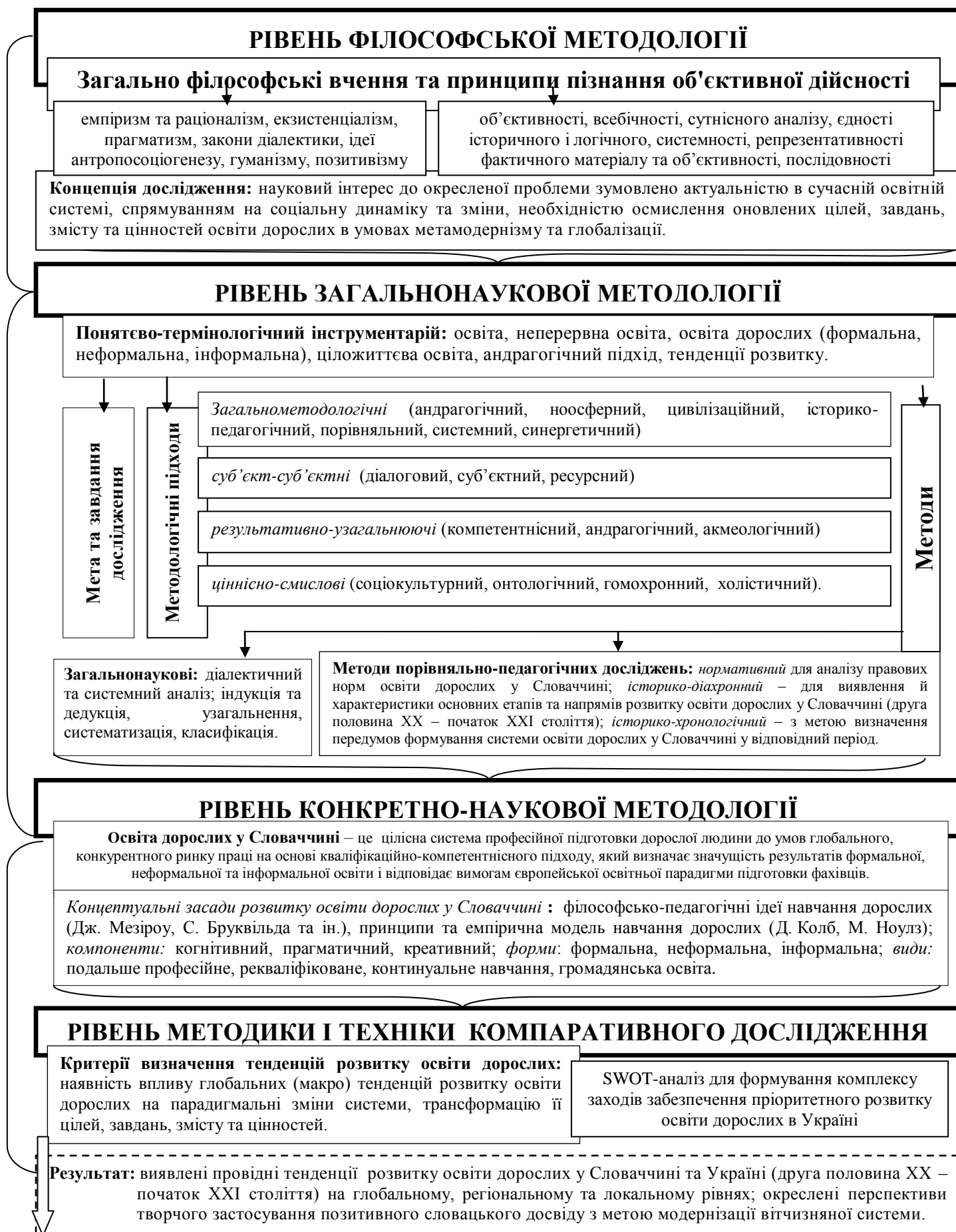


Рисунок 1 Логіко-структурна модель компаративного дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття)

Висновок до першого розділу

У розділі порушено проблеми компаративного дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині шляхом аналізу стану дослідження проблеми функціонування освіти дорослих в українській та зарубіжній педагогіці, побудови методологічної моделі порівняльно-педагогічного дослідження, а також визначення поняттєво-термінологічного інструментарію порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих у Словацькій Республіці.

У результаті бібліографічного аналізу проблеми доведено, що у вітчизняному науковому середовищі вивчалися окремі аспекти становлення та розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах та в Україні. Аналіз дисертаційних досліджень дозволив об'єднати наукові праці щодо розвитку освіти дорослих у три групи: розвідки, в яких освіта дорослих розглядається у контексті базової освіти; дослідження, присвячені ретроспективному аналізу розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці та безпосередньо тенденціям розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах та в Україні зокрема.

За хронологічними межами дослідження охоплюють другу половину XIX – початок XXI століття. Нижня хронологічна межа пов'язана звичивченням організаційно-педагогічних засад української освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.) та на Буковині (1869-1940 рр.). Верхня хронологічна межа охоплює період початку XXI століття, який характеризується активізацією просвітницької діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих.

За напрямками наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо становлення та розвитку освіти дорослих можна поєднати у дві групи досліджень: 1) особливостей становлення та розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XIX – початок XXI століття), 2) пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах

(Австралія, Велика Британія, Греція, Італія, Ірландія, Канада, Німеччина, Нова Зеландія, Польща, скандинавські країни, Франція, США та Латиноамериканські країни).

Фрагментарне висвітлення проблем тенденцій розвитку освіти дорослих у окремих країнах та відсутність повного охоплення європейського простору освіти дорослих підтвердило актуальність теми нашого дослідження і зумовило необхідність розроблення його авторської моделі, яка передбачає науковий пошук на оцінювально-узагальнюючому рівні (аналіз літератури з проблеми дослідження і визначення поняттєво-категорійного інструментарію); аналітико-методологічному (визначення концептуальних ідей щодо освіти дорослих у словацькій педагогічній думці, узагальнення організаційних засад функціонування системи освіти дорослих у Словаччині у її формальному, неформальному та інформальному вимірах, аналіз законодавства Словацької Республіки щодо освіти дорослих, визначення цілей освіти дорослих); результативно-прогностичному (визначення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці та в Україні (друга половина XX – початок XXI століття), прогнозування розвитку освіти дорослих в Україні, розроблення рекомендацій щодо використання позитивного словацького досвіду освіти дорослих в Україні).

Запропонована логіко-структурна модель дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині покликана виконати описову, порівняльну та аналітичну функції, забезпечити цілісність і повноту вивчення досліджуваного феномену.

З метою визначення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці проаналізовано поняття «освіта», «неперервна освіта», «освіта протягом життя», «ціложиттєва освіта», «освіта дорослих», «дорослий», «феномен освіти», «тенденції розвитку». Для більш повного осмислення загальних і конкретних характеристик багатогранного процесу освіти дорослих

встановлено сутнісні зв'язки між поняттями, що використовуються в роботі.

Результати дослідження першого розділу відображено у чотирьох публікаціях автора дисертації:

1. Самойленко О. 2016. Освіта дорослих в Україні: історіографія проблеми. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «PEDAGOGIKA. NOWOCZESNE BADANIA PODSTAWOWE I STOSOWANE»*. (30.07.2016-31.07.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. g o.o. «Diamond trading tour», с.17-22.
2. Самойленко О. 2017. Образование взрослых в Словакии: методологический базис. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, Выпуск 5/2. с. 118-123.
3. Самойленко О. 2018. Освіта дорослих як освітній тренд ХХІ століття. *Культурологічний альманах*: Випуск 10. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», с. 79-82.
4. Самойленко О. 2019. Освіта дорослих у контексті європейської освітньої політики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 30. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с.125-130.

РОЗДІЛ 2

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

2.1 Передумови розвитку освіти дорослих у Словаччині

Процес соціалізації не закінчується після досягнення людиною виразного віку, він безперервний. Тому освіта дорослих в усі історичні періоди вважалася найважливішою соціально-педагогічною функцією суспільства. Сучасна освітня система чутливо реагує на потреби населення у знанні, інформації, навчанні та розвитку, розширюючи ринок освітніх послуг, наповнюючи його новим змістом. У зв'язку з цим важливо звернутися до історії освіти дорослих та розглянути її особливості у різні історичні періоди.

Складність процесу функціонування словацької системи освіти дорослих обумовлена історико-політичними умовами державотворення Словацької Республіки. Цей процес ґрунтовно досліджено дисертаційних дослідженнях І. Євсеєнко²⁶³, О. Кравчука²⁶⁴, М. Мольнара²⁶⁵, Т. Сергієнко²⁶⁶ та ін.

Ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у Словаччині виявив, що її передумови сформувалися ще у другій половині ХІХ століття – час розробки педагогічної теорії освіти дорослих за зразком наукової школи Н.Ф.С.Грундтвіга – данського вченого, філософа і педагога. зазначимо, що скандинавські країни мають тривалі традиції та певні специфічні відмінності

²⁶³Євсеєнко І. В. Українсько-чесько-словацькі культурні зв'язки в міжвоєнний період : дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. К., 1996. 205 л.

²⁶⁴Кравчук О. М. Національна політика Чехословацької Республіки. 1918-1929 рр.: дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 281 арк.

²⁶⁵Мольнар М. Українсько-словацькі культурні взаємини від початку ХІХ до середини ХХ ст.; Ужгород. нац. ун-т, НДІ україністики ім. Михайла Мольнара. Ужгород : ІВА, 2011. 93 с.

²⁶⁶Сергієнко Т. С. Українсько-словацькі відносини: формування системи міждержавного співробітництва (1990-ті роки): дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. К., 2003. 266 арк.

в системі освіти дорослих у порівнянні з іншими країнами, ефективність якої не викликає сумніву. Дослідник скандинавської системи освіти дорослих О. Огієнко вважає, що саме освітня концепція Н.Ф.С. Грундтвіга (1783-1872) слугувала передумовою та основою для розвитку андрагогіки як науки у XX столітті²⁶⁷. Ще у 1836 році Н.Ф.С. Грундтвіг запропонував створювати школи нового типу, т.зв. «народні університети» – щось на зразок неформальних вечірніх шкіл та шкіл-лекторіїв для дорослих, які не мали достатньої освітньої підготовки, де популярно викладалися останні дані різних наук. Головний лозунг «народних університетів» Грундтвіга – «Школа для життя!», тому уся концепція датського педагога будувалася на прагненні зрозуміти, які знання і вміння реально потрібні дорослим учням. Це не означало виключно прагматичну спрямованість шкіл Грундтвіга – мова йшла про те, що ці знання повинні бути сприйняті людьми і служити загальному єдності. Школи Грундтвіга були своєрідними громадами, де дозвілля та колективна праця були так само спільною справою викладачів та учнів, як і власне саме навчання²⁶⁸.

«Народні університети» набули небувалого поширення і в інших країнах, зокрема і у Словацькій Республіці, територія якої у XIX столітті належала до Австро-угорської імперії. Важливим соціальним наслідком діяльності «народних університетів» для Словаччини було створення мережі сільських клубів для молоді, незалежних приватних та недільних шкіл, ідейним натхненником яких стала Матиця словацька (Maticeslovenskej) – національний інститут словацької культури (заснований 1862 р.). Метою діяльності інституту було збереження та поширення народно-виховних традицій словаків, залучення дорослих до вирішення суспільних потреб народного господарства та культури.

²⁶⁷ Николай Фредерик Северин Грундтвиг. 1993. *Рос. пед. энцикл.* : в 2 т. Т. 1. М. : Научное издательство «Большая российская энциклопедия».

²⁶⁸ Огієнко О. І. 2008. Філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Грундтвіга. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Вип. 18 (22). Харків : НТУ «ЧШ».

Такий підхід до освіти дорослих на зламі тисячоліть був обумовлений значними соціально-економічними змінами у розвитку більшості країн континентальної Європи та США. Економічна криза вплинула і на фінансування освітньої галузі, культурних установ та організацій. Грошей катастрофічно не вистачало, через те пропонувалося передати повноваження навчання та виховання дорослих громадським організаціям, які фінансувалися із благодійних фондів. З цього приводу у суспільстві виникла гостра дискусія, які закінчилася формуванням нового культурно-освітнього напрямку діяльності словацького Союзу просвітництва, який включав розвиток театру, кіно-, радіо-, художнього мистецтва та ін. (табл. 2.1)

Таблиця 2.1

**Культурно-освітні напрями діяльності словацького Союзу
просвітництва у 30-х роках XX століття [складено за Е. Лукач, 2015]**

Діяльність/рік	1931	1932	1933	1934	1936	1937
Лекції	36	57	86	120	77	90
Курси	8	13	10	9	43	35
Театральні вистави	12	12	7	1	11	8
Бесіди	24	29	29	13		-
Святкування	7	13	15	14	4	23
Фільми	34	3	28	26	6	4
Виставки	3	11	8	9	4	6
Концерти	11	7	11	9	11	12
Свята	4	13	8	-	6	10
Групові активісти	144	161	204	234	172	202
Учасники	267 513	84 770	116 635	141 266	239 999	256 640

Різноманітна і широка діяльність словацького Союзу просвітництва значною мірою сприяла тому, що вперше освіта почата реалізовуватись систематично, цілісно, постійним та досвідченим персоналом. У 30-ті роки XX століття було закладено основи наукових досліджень становлення та розвитку освіти дорослих у Словаччині. Зокрема, було видано ряд брошур, довідників, практичних посібників для освітніх діячів (наприклад, «Зручний

довідник для освітніх працівників, «Десять років лялькаства у Словаччині» (довідник для лялькарів); історична брошура «Пам'ятник на честь святкування приходу чехословацької влади до Братислави»; «Як оздоровити наше село», «Міленіум святовацлавський 929-1929»; «Скіоптікон та його обслуговування»; «Гроші та газдування ними», «Як писати книгу пам'яті муніципалітету»; «Народно-виховна робота на службі господарській майбутнього села»; «Довідник для працівника освіти», «Перелік словацьких книг, придатних для громадських бібліотек муніципалітетів»; «Теми розмов для народних бесід» та ін).

Вітчизняний дослідник В. Тарасевич відмічає, що «саме у цей період відбувається поступовий перехід від системи вільного конкурентного ринку до недосконалих форм конкурентної боротьби. Така трансформація економіки стала закономірним результатом інтенсивного розвитку продуктивних сил, їхнього виходу на новий якісний рівень. У галузевій структурі економіки провідні позиції починає займати важка промисловість, в якій поступово формуються засади масового стандартизованого виробництва»²⁶⁹. Ось чому у даний період небувалої гостроти набуває проблема ліквідації безграмотності та неосвіченості пересічних громадян, поширення серед них академічних знань, озброєння новими, економічного затребуваними, професійними вміннями та навичками. У такій ситуації виникає потреба у фахівцях, підготовлених до роботи з дорослим населенням. Інституціями, які ініціювали таку підготовку, стали народні школи, зокрема Budeš на чолі з Карелом-Словомилом Амерлінгом (1807-1884). Він пропонував реформувати освіту з урахуванням розвитку науки та промисловості, ввести трудове навчання; як ідеальну мету пропагував всебічний і гармонійний розвиток особистості²⁷⁰.

²⁶⁹ *Історія економічних вчень : підручник*. 2013. Київ : Центр учбов. літ.

²⁷⁰ Lukač E. 2015. Kapitoly z dejin výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.

Цю мету було розвинуто у теорії професійної підготовки вчителів Густава Адольфа Лінднера (1828-1887) – першого чеського професора педагогіки, психології та етики Празького університету. Як просвітитель, він розумів, що без ґрунтовних педагогічних знань не можна серйозно говорити про навчання дорослих. Його освітнім ідеалом було сприяти одержанню знань усіма бажаючими не тільки у початковій школі, а й у вищих навчальних закладах. Педагог був переконаний: освіта має бути загальнодоступною, світською, побудованою на принципі народності.

Такі ж позиції сповідував Людовит Велислав Штур (1815-1856), ідеолог словацького національного відродження ХІХ ст., ініціатор створення системи недільних шкіл двох рівнів:

- нижнього, спрямованого на забезпечення елементарної грамотності дорослого населення (формування навичок читання, письма та рахунку);

- вищого для дорослих, які мають елементарну освіту. Зміст навчання на цьому рівні складають 1) практика вжитку рідної мови, 2) природознавство з елементами фізики, 3) історія Європи та рідного краю, 4) зачатки правознавства, економіки та торгівлі, 5) трудове навчання та 6) усна народна творчість.

Організаційні засади недільних шкіл розроблено Йозефом Милославом Гурбаном (1817-1888) і представлено у роботі «Про неперервну освіту та недільні школи» («Slovo o Spolkách Mjernosti a Školách Nedělních»). Педагог обґрунтував нову методику підготовки педагогічних кадрів, яка передбачала курсову підготовку усіх бажаючих пов'язати своє життя з учительством. Допомогу у цьому мали надавати представники просвітніх товариств у якості т.зв. «підучителів (podučitel'ov)» – помічників учителя. Їх зусилля були спрямовані на підготовку молодих учителів до виховання національної гідності та політехнічної освіти дорослих.

До ідеологів політехнічної освіти дорослих належить Даніель Габріель Ліхард (1812-1882), визначальне місце у якій мав займати курсу фізики, що

надавав учням знання про науково-теоретичні основи промислового і сільськогосподарського виробництва. Одним із завдань навчання є підготовка дорослого до професійного вибору на основі певних знань і навичок. Застосовуючи політехнічні знання на практиці, дорослі учні набувають практичних, загально трудових умінь та навичок, зокрема таких: користування простими знаряддями праці та інструментами, аналіз і часткове складання технічної документації, виконання нескладних операцій з ручної та механізованої обробки металу, дерева, ремонт нескладної апаратури та ін. Зміст професійної освіти забезпечує поглиблене вивчення наукових основ і технології обраного виду праці, формування спеціальних практичних умінь і навичок, виховання психологічних, моральних, естетичних якостей, необхідних фахівцеві конкретної галузі трудової діяльності. Реалізація змісту політехнічної освіти повинна допомогти дорослому визначити своє місце в житті, ефективно освоїти життєві та соціальні ролі.

Таким чином, засобами народних шкіл та університетів у XIX столітті забезпечувалася триєдина мета освіти дорослих:

- освітня мета – засвоєння академічних знань, подолання безграмотності, підвищення культурного рівня дорослих, розвиток їх освітніх звичок;
- виховна – формування високих моральних чеснот та благочестя, поваги до прав інших людей, національно спрямованого світогляду; організація дозвілля дорослих;
- політична – розвивати систему національної освіти.

Недільні школи Словаччини у другій половині XIX століття постали ефективною формою освіти дорослих селян, ремісників і робітників, які раніше не мали можливості вчитися. У рамках педагогічної діяльності шкіл формувалося розуміння цінності освіти: усвідомлювалася її значимість не тільки для соціуму, а й для окремої особистості, для розкриття її внутрішнього духовного потенціалу. Можливість самореалізації та самоствердження, закладена в освіті, використовувалася недільними

школами як потужний фактор соціалізації. Тому соціальне значення недільних шкіл полягала не в «окультурюванні» пересічного громадянина, а в конструюванні нової культури особистості та формуванні нових домінант масової свідомості.

Враховуючи зазначене, період другої половини XIX століття можемо окреслити як застановчий у становленні системи освіти дорослих у Словацькій Республіці. Він характеризується виділенням «дорослості» як соціально-психологічного феномену та розробкою педагогічної теорії освіти дорослих за зразком скандинавської наукової школи Н.Ф.С.Грундтвіга.

2.2 Розвиток освіти дорослих у Словаччині у XX столітті

Як ми вже зазначали, на процес формування словацької наукової думки щодо освіти дорослих вплинула історична ситуація формування Словацької Республіки як незалежної держави, початки якої виявлено ще у першій половині XX століття. Цей період означений двома Світовими війнами, які обумовили соціально-економічні та політичні умови формування Словаччини як держави. У результаті розпаду Австро-Угорської імперії 1918 року виникає Чехословацька Республіка, як єдина держава чехів та словаків. Перед новою країною постали складні завдання розбудови суспільства, формування народного господарства та розвитку системи освіти. У зв'язку із чим виникає необхідність у спеціальних інституціях для дорослих (виникає Чехословацьке педагогічне товариство, відновлює свою діяльність Матиця словацька), мета діяльності яких полягала у формуванні нової генерації громадян, залучення їх до активної професійної діяльності у відповідності з особистими та суспільними потребами та нахилами, розвитку культурного світогляду громадянина.

Загалом, усі освітньо-культурні процеси на території Словаччини протягом XX століття проходили на основі ідеї «чехослованізму» – різновиду концепції слов'янської єдності, відповідно до якої чехи і словаки вважались

частинами одного «чехослов'янського» племені. Творцями ідеї виступали словак Я. Коллар (1793-1853 рр.), чехи К. Гавлічек-Боровський (1821-1856 рр.) та Т.Г.Масарик (1850-1937 рр.).²⁷¹ У процесі дипломатичної боротьби за політичну автономію Словаччини та унаслідок Першої світової війни словацькі політики поділилися на прихильників концепції «чехословацької нації» зі збереженням унітарного державного устрою при певній децентралізації управління та прибічників самобутності словацької нації²⁷². У результаті було здійснено включення Словаччини до складу ЧСР (жовтень 1918 р. – січень 1919 р.) на основі національно-культурної автономії, що сприяло розвитку освітньої сфери: поступово розширювалась мережа словацьких навчальних закладів; упроваджувалося викладання словацькою мовою в народних школах словацьких населених пунктів; проводилася підготовка педагогічних кадрів. Проте, словацькі національно орієнтовані партії вважали такі дії незначними, а тому у 20-х роках розпочали автономістський рух.

Тривала політична боротьба в середині країни спричинила створення у 1927 р. чесько-німецької коаліції (до складу уряду якої було включено і словак), що призвело до стабілізації демократичного режиму в багатонаціональній ЧСР, створенню відносно оптимальних можливостей для національного примирення і всебічного розвитку всіх національних спільнот держави. Словаччина власне тільки з 1928 р. стала єдиною адміністративною одиницею з цивільно-юридичною суб'єктністю. Це уможливило створення інших загальнословацьких інституцій, і зрештою – укріпило національну самосвідомість словаків²⁷³.

²⁷¹ Lukač E. 2015. Kapitoly z dejín výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied. p. 61

²⁷² Кравчук, О. М. Національна політика Чехословацької республіки. 1918-1929 рр.: дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 281 арк. С. 5.

²⁷³ цит. за Кравчук, О. М. Національна політика Чехословацької республіки. 1918-1929 рр.: дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. С. 163

Велике значення для Словаччини мала освітня реформа, яка була здійснена згідно наказу міністра народної освіти від 26 квітня 1927 р. Відповідно до неї:

- збільшувалася кількість народних шкіл;
- обов'язкове навчання молоді продовжувалось з 6 на 8 років;
- відбувалося ініціативне вживання словацької мови у державних органах та вищих закладах освіти (університетах, інститутах тощо).

Як наслідок, згідно перепису 1930 р., освіченість словаків зросла на 10 %, і сягнула рівня 90 %²⁷⁴. Крім того, схвальною була національна політика ЧСР щодо нечисленних етнічних спільнот, до прикладу ромів. Зокрема в Ужгороді в листопаді 1926 р. була відкрита циганська школа, що стала центром „циганського відродження” та була єдиною подібною освітньою інституцією в світі. Це була перша вдала спроба в Європі тривалого залучення до школи дітей ромів. Вказану тенденцію словацька система освіти зберігає і досі: пріоритетом освітньої політики Словацької Республіки є залучення до навчання маргінальних груп дорослих, зокрема ромів.

Проте, діяльність міжнаціональної коаліції не призвела до розв'язання національних суперечностей. Представники різних політичних сил були не задоволені збереженням централізму, не закріпленням національного примирення в державно-правовій сфері, не дотриманням принципу шкільної автономії та ін. У підсумку, політичні суперечності призвели до розпаду міжнаціональної коаліції і погіршенню національно-політичної ситуації в ЧСР у 1930-х рр. Крім того, ситуація ускладнювалася світовою економічною кризою, яка посилювала конкуренцію на міжнародних ринках збуту. Одночасно зростала роль націоналістичних політичних течій серед словаків, які виступали проти системи буржуазної демократії в країні. Унітарна форма держави ЧСР, її централістичне управління викликало протест з боку

²⁷⁴Кравчук О. М. Національна політика Чехословацької республіки. 1918-1929 рр.: дис... канд. іст. наук: 07.00.02; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. С. 62,65, 242-243.

національних меншин. Зокрема, словаки виступали за власну автономію. Сусідні країни намагалися використати національне незадоволення у середині ЧСР у своїх інтересах. Вони вели постійну анти чехословацьку пропаганду, підтримували націоналістичні партії, і навіть матеріально.

Бажаючи уникнути повної міжнародної ізоляції, 16 травня 1935 року ЧСР заключає із Радянським Союзом союзницький договір. Цей договір виник як результат тривалих переговорів про східний пакт, який мав би виробити систему безпеки у Східній та Центральній Європі. Сам договір розглядався як політичний інструмент проти зростаючого тиску Німеччини у центральній Європі.

Таким чином, перша половина XX століття у розвитку освіти дорослих Словаччини характеризується потужним впливом історико-політичних рухів, пов'язаних із подіями двох Світових війн. Проте, прослідковується чітка тенденція до збереження культурної та освітньої практики навчання дорослих, яка спирається на ідеї ціложиттєвого навчання, основи якої сформулював ще у XVII ст. Ян Амос Коменський у своїй праці «*Panpaedia (Vševýchova)*». Ця надихаюча, інноваційна ідея за часів видатного педагога не була реалізована в основному через те, що соціально-економічними умовами тієї епохи вона не була затребувана. Період Коменського — це період Просвіти, характерною ознакою культури якої є ідеї гуманізму, у зв'язку з якими формується новий погляд на світ і людину. Гуманізм ставить у центр уваги людину, яка в ідеалі повинна бути життєрадісною, сильною духом і тілом. Проголошувалась ідея гармонійного й багатостороннього розвитку особистості, що було притаманно ще античній педагогіці. Згодом ці ідеї у трансформованому вже вигляді набули актуальності у XX столітті. Під впливом соціально-економічних умов і факторів навчання протягом життя постає закономірністю. Зміни у характері та змісті праці, викликані науково-технічною революцією, особливо інтелектуалізацією та змішуванням фізичної та розумової праці, комплексною механізацією, автоматизацією, комп'ютеризацією та інноваційністю робочих процесів, ескалацією та

раціональним використанням вільного часу; широка участь громадян у суспільному управлінні; інформаційний вибух обумовлюють необхідність реалізації концепції ціложиттєвого навчання (*celoživotné vzdelávanie*).

Дана концепція здійснюється відповідно до чинних психологічних досліджень, якими встановлено, що людина здатна навчитися не тільки у молодому, але і у більш старшому віці. Уже на початку XX століття освіта протягом життя постає як необхідна активність людини будь-якого віку, що передбачає можливість не тільки оновити, змінити і використовувати раніше набуті знання і навички, але й розширювати свої розумові горизонти, підвищити культурний рівень, розвивати навички та позитивні риси особистості, набувати нового досвіду вже у новій спеціалізації. Така державна позиція була обумовлена економічною кризою, яка охопила Словаччину у 30-х роках і сприяла зростанню безробіття серед населення. У зв'язку із чим наказом Міністерства освіти та культури №. 48.067 / 32 В від 7 червня 1932 р. було організовано курси для безробітних за двома напрямками:

а) загальне громадянське виховання, яке включало лекції (з урахуванням соціального статусу, культурних потреб та інтересів безробітних) із:

- соціально-економічних та соціально-політичних питань та прав працівників;

- конституції та державного управління;

- питань культури, освіти, літератури та охорони здоров'я та ін.

б) професійне навчання:

- мовні курси;

- стенограф, курси машинописного та бухгалтерського обліку;

- технічно орієнтовані курси (читання технічних малюнків, розрахунків, обслуговування машин);

- курси для безробітних жінок.

Щодо останніх, то вони тривали щонайменше 30 годин із систематичним навчанням принаймні 3 години на день, були адаптовані до місцевих умов, рівня освіти безробітних та конкретних потреб регіону.

Погіршення економічної ситуації, довготривале безробіття та падіння економічно найслабших регіонів призвели до того, що значна частина словаків емігрували на роботу до США та Канади. Тому проблема безробіття та, пов'язана з нею, проблема еміграції, стали одними з основних тем для обговорення на З'їзді працівників народного виховання, проведеного 4-5 липня 1931 року в м. Зволені. Рішенням З'їзду пропонувалося створити відділ консультування емігрантів, завданням якого було максимальне поширення інформації щодо особливостей переїзду в іншу країну, її культури, традицій, звичаїв, трудового законодавства та соціального захисту. Крім того, у межах своєї компетенції сприяти поверненню емігранта на батьківщину, перешкоджати шахрайським схемам залучення емігрантів ненадійними агенціями з працевлаштування²⁷⁵.

Економічна криза вплинула і на фінансування освітньої галузі, культурних установ та організацій. Грошей катастрофічно не вистачало, через те пропонувалося передати повноваження навчання та виховання дорослих громадським організаціям, які фінансувалися із благодійних фондів. З цього приводу у суспільстві виникла гостра дискусія, які закінчилася формуванням нового культурно-освітнього напрямку діяльності словацького Союзу просвітництва, який включав розвиток театру, кіно-, радіо-, художнього мистецтва та ін.

Різноманітна і широка діяльність словацького Союзу просвітництва значною мірою сприяла тому, що вперше освіта почала реалізовуватись систематично, цілісно, постійним та досвідченим персоналом.

У 30-ті роки ХХ століття було закладено основи наукових досліджень становлення та розвитку освіти дорослих у Словаччині. Зокрема, було видано

²⁷⁵ Lukač E. 2015. Kapitoly z dejin výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied. p. 68.

ряд брошур, довідників, практичних посібників для освітніх діячів (наприклад, «Зручний довідник для освітніх працівників, «Десять років ллялькарства у Словаччині» (довідник для ллялькарів); історична брошура «Пам'ятник на честь святкування приходу чехословацької влади до Братислави»; «Як оздоровити наше село», «Міленіум святовацлавський 929-1929»; «Скіоптікон та його обслуговування»; «Гроші та газдування ними», «Як писати книгу пам'яті муніципалітету»; «Народно-виховна робота на службі господарській майбутнього села»; «Довідник для працівника освіти», «Перелік словацьких книг, придатних для громадських бібліотек муніципалітетів»; «Теми розмов для народних бесід» та ін).

Крім того, Чехословаччина з 1919 р. була одним із засновників Всесвітньої асоціації освіти дорослих (The World Association for Adult Education) з центром у Лондоні, президентом якої до 1927 р. був Т. Масарик²⁷⁶. Асоціація проіснувала до Другої світової війни, а вже з 1949 р. ЮНЕСКО формує нові цілі розвитку освіти дорослих – підготовка професійних кадрів для розбудови європейської спільноти на демократичних принципах.

У цьому контексті було прийнято Указ Президента Чеської Республіки № 130/1945 р. від 26 жовтня 1945 р. «Про державну освіту», який виокремлював освіту як сферу державного інтересу, за головну мету ставив – усунення безграмотності та підвищення рівня громадянської освіченості словаків. Окремим параграфом §8 визначалася процедура підготовки кадрів для освіти дорослих. Зокрема, при університетах (Прага, Брно, Оломоуц, Братислава) створювалися «спеціальні відділення освіти дорослих та охорони здоров'я», на яких (відповідно до Указу 132/1945) здійснювалася підготовка вчителів «для всіх рівнів і типів шкіл»²⁷⁷. Згодом, у 1947-1948 рр. на Педагогічному факультеті Карлового університету (Прага, Чехія) було створено спеціалізовану кафедру освіти дорослих. На чолі кафедри постав

²⁷⁶Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.

²⁷⁷Dvořáková M. S. 62

ТомашТрнка (1888-1961), філософ та ведучий теоретик освіти дорослих у Чехословаччині, перший професор у галузі освіти дорослих (призначений на посаду 1 січня 1948 р.).І хоча ще зарано говорити про становлення освіти дорослих як наукової дисципліни, проте сам фактпризначення професора у галузіосвіти дорослих свідчить про початок нового етапу у цьому процесі. Т. Трнка першим розпочав обговорення науково-філософськихзасад освіти дорослих, теоретично пояснив специфіку навчання дорослих у порівнянні з підлітками та дітьми, обстоював позицію необхідності та обумовленості неперервної освіти. Свої ідеї та теоретичні напрацювання професор виклав упедагогічній праці «Народне виховання: теорія, методи та організація» (1946). Проте, через потужну ідеологізацію чехословацького суспільства йогододобок не зазнав широкої популярності.

Навчання на новоствореній кафедрі тривало 4 роки: 2 роки загальна педагогічна підготовка та 2 роки – спеціалізація. Навчатися можна було як стаціонарно, так і дистанційно – без відриву від виробництва. На жаль, кафедра проіснувала лише три роки і через відставку Т. Трнка (1948) відбулися суттєві кадрові та концептуальні зміни у її роботі, що призвело до зміни підходів до освіти дорослих. За відсутності належного професорського складу кафедри, не можливо було якісно готувати педагогічні кадри для освіти дорослих, що призвело до закриття як кафедри, так і спеціальності (1949/1950 рр.). Проте діяльність викладачів та професорів кафедри щодо розробки науково-філософськихзасад освіти дорослих призвела до виникнення нової фахової дисципліни «Педагогіка дорослих».

З 1949 р.у Словаччині починає виходити педагогічне видання «Народне виховання» – перший спеціалізований журнал з проблем освіти дорослих, у якому було представлено широкий спектр теоретичних та практичних досліджень з даної проблематики. Протягом 1949-1952 рр. журнал був єдиним провідним друкованимвиданням у цій педагогічній галузі. Проте і тут ідеологія та комуністичний режим переважили і з 1952 р. видання припинило своє існування.

Загалом, період з 1948 по 1960 рр. позначений пануванням комуністичної партійної ідеології у всіх сферах суспільного життя, що не могло не вплинути і на освіту. Вона стає виразником Комуністичної партії Чехословаччини, визнаючи лише три основні напрями розвитку освіти: а) поширення марксистсько-ленінського наукового світогляду; б) підвищення рівня загальної та професійної освіти робітників; в) турбота про різнопланове соціальне та культурне життя громадян.

Освіта дорослих перетворилася на політичний проєкт Комуністичної партії Чехословаччини з підготовки робітничих кадрів, відданих панівній ідеології. Поступово закривалися кафедри та відділення освіти дорослих, робота яких проводилася у розріз пропонованій політичній програмі.

Проте, у цей період спостерігаємо і деякі позитивні тенденції розвитку освіти дорослих. Зокрема, у відповідь на потребу повоєнної економіки у кваліфікованих робітничих кадрах, постановою Уряду від 11 листопада 1952 р. «Про методи навчання у вищій школі» були запроваджені дистанційна та вечірня форми навчання. Завдячуючи цьому, тисячі робітників та селян отримали можливість здобути середню та вищу освіту після закінчення підготовчих курсів²⁷⁸. У свою чергу, фахова підготовка робітничих кадрів та реалізація нових форм навчання потребували відповідного методичного забезпечення. Саме тому у 1965-1970 рр. відбулось перше загальнодержавне дослідження фундаментального характеру «Система освіти та виховання дорослих» (координатори: Ф. Хихлік, П. Пашка)²⁷⁹, результатом якого стало закладення наукових основ педагогіки дорослих та трьох її підсистем: шкільного, позашкільного та корпоративного навчання дорослих.

Освіта дорослих на той час визнавалася як педагогічна дисципліна, предметом вивчення якої постали закони розвитку та навчання дорослих.

²⁷⁸ Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.

²⁷⁹ *Sústava výchovy a vzdělávání dospělých (záverečné studie z ukončenia štátnej vedeckej výskumnej úlohy. 1972. Bratislava : OBZOR.*

Новаторський характер у зв'язку з цим носило наукове дослідження Каміла Шкоди «Предмет та теорія народного виховання» (1951), яким обґрунтовувалася думка про виокремлення освіти дорослих в окрему галузь педагогічного знання під назвою андрагогіка чи андропогогіка. Доповнило висунуте припущення есе Йозефа Вані «Про методологічні проблеми та розвиток педагогічної теорії» (1962).

На практиці розвитку освіти дорослих як самостійної галузі науково-педагогічного знання сприяло введення нової педагогічної дисципліни у фахових коледжах – педагогіки вищої школи, ідейними натхненниками якої були Карл Галлі та Отокар Хлуп²⁸⁰. За їх сприяння та методичної роботи вийшла у світ «Дидактика вищої школи» (1957).

Наукові основи педагогіки дорослих складають також публікації та видання прикладного характеру з проблем професійної орієнтації, рекваліфікації та ціложиттєвого навчання дорослих, зокрема монографії П. Пашка, Ш. Пасіара, К. Шкоди, Й. Граца, Е. Лівечка, М. Тума, Й. Пергацса, наукові статті В. Швеца та ін. Крім того, у 1972-1989 роках діяло Товариство професійного навчання та освіти дорослих (Edícia osvetoveho pracovníka), за сприянням якого було видано 22 монографії з проблем педагогіки дорослих (Ф. Хіхлік, К. Шкода, Ш. Пасіар, П. Пашка, В. Джува, Й. Пергацс, Г. Жаткуляк, В. Фабрі, Куклінкова-Загоршекова-Фішєрова та ін.).

У цей же час виходить у світ «Педагогічна енциклопедія Словаччини», керівником якої був академік О. Павлік, котрий змобілізував науковий потенціал спеціалістів з педагогіки у Словаччині, створивши сприятливі умови для роботи групи дослідників (Й. Пергацс, Г. Жаткуляк, Я. Слобода, Т. Оллік, Ф. Карас, В. Фабі) під керівництвом П. Пашка та Ш. Пасіара. Результати їх досліджень були також представлені у спеціальних профільованих виданнях – «Просвітницька робота» (Osvetová práca) та

²⁸⁰ Lukač E. 2015. Kapitoly z dejín výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.

«Новий шлях» (Nová cesta), спрямованих на розвиток теоретичної бази педагогіки дорослих.

Окрему групу видань становлять збірники за результатами науково-практичних конференцій з проблеми освіти дорослих, організовані Просвітницьким інститутом у Братиславі (Osvetový ústav v Bratislave) та Словацькою комісією з питань освіти та навчання Міністерства освіти Чехословаччини (1970-1989 рр.). Комісія працювала за наступними секціями:

- шкільного виховання та освіти дорослих (керівник Й. Пергац);
- позашкільної освіти та виховання дорослих (керівник П. Пашка);
- корпоративної освіти та виховання дорослих (керівник В. Кестлер).

У цей час функціонували також Соціалістичної академії освіти, в рамках якої самостійно працювала Комісія з виховання та освіти дорослих (керівник Й. Пергац) та громадські організації, об'єднані у Народний фронт, зокрема Словацький червоний хрест, Словацький союз пасічників та ін., котрі орієнтувались на практичну реалізацію принципів педагогіки дорослих.

Сплеск активності у сфері досліджень освіти дорослих у шести десятих роках пояснювався тим, що саме на цей час припадає введення західноєвропейських соціальних стандартів життя до державних програм розвитку, зародження економічної інтенсифікації виробництва, виникнення підприємництва тощо. Усе це потребувало запровадження нових методів підготовки кваліфікованих кадрів для промисловості. Тому було прийнято новий Закон «Про освіту» (186/1960), який визначав пріоритетним навчання працюючої молоді та дорослих²⁸¹. На основі вказаного закону, було розроблено Державний план наукових досліджень проблем освіти дорослих (1961), головні завдання якого представлені у таблиці 2.2.

²⁸¹Livečka, E., Kubálek, J. 1979. Výchova a vzdělávání dospělých. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. p.71

Таблиця 2.2

Головні завдання Державного плану наукових досліджень проблем освіти дорослих [складено за М. Дворакова, 2012]

Роки	Завдання
1961-1963	XIV-4. Навчання та виховання трудівників у комуністичному суспільстві
1964-1965	306-3. Проблеми позашкільногокомуністичного виховання трудівників
1966-1970	X-17-3. Основні теоретичні та методологічні проблеми освіти дорослих
1971-1975	VIII-4.4. Педагогіка дорослих
	VIII-4.4/1. Теоретичні засади педагогіки дорослих
	VIII-4.4/2. Дидактика дорослих
	VIII-4.4/3. Корпоративне навчання
	VIII-4.4/4. Формування особистості дорослого у позаробочий час у соціалістичному суспільстві
	VIII-4.4/5. Психологічний профіль працюючої молоді
	VIII-4.4/6. Енциклопедичний словник педагогіки дорослих
	VIII-4-1. Соціальні умови, функції і завдання соціалістичної педагогіки на початку наукової революції
	VIII-4-3. Навчально-виховна система Чехословаччини
	VIII-4-7. Економічні основи навчання у соціалістичному суспільстві

Як видно з таблиці 2.2, відповідно до Плану особлива увага приділялася розробленню теоретичних засад педагогіки дорослих (виділенню предмета та об'єкта; співвідношення із загальною педагогікою та ін.), формуванню термінології, дидактичних принципів навчання дорослих (з урахування їх психології), проведенню порівняльних історико-педагогічних досліджень.

Це, у свою чергу, протегувало плідну наукову роботу, зокрема на Філософському факультеті Карлового університету (Прага, Чехія) та публіцистичну діяльність. До прикладу вийшли друком інформаційний бюлетень «Освіта дорослих», Енциклопедичний словник освіти дорослих, спеціальне порівняльне дослідження «Навчання дорослих за кордоном», рядпідручників, сценаріїв і статей у колективах професійних періодичних виданнях²⁸². У рамках широкого дослідження питання освіти дорослих була

²⁸² ŠkodaK. 1971. Úvod do pedagogiky dospělých. Praha : Osvětový ústav v Praze.

також теоретично розроблена проблематика освіти людей поважного віку, що стало початком розвитку геронтопедагогіки Словаччині²⁸³.

Координатором досліджень з проблем освіти дорослих 1961-1975 рр. було призначено професора Франтішека Гигліка (1905-1981) – проректора з питань науки Інституту освіти і журналістики Карлового університету. Йому вдалося створити повноцілну науково-дослідну групу, що складалася з експертів-практиків освіти дорослих, особливо з корпоративного навчання. Зокрема, до її складу увійшли професори та викладачі університетів у Празі, Оломоуці, Братиславі, Кошице та Прешові Каміль Шкода, Зденек Штепанек, Мілан Наконечний, Владімір Йохманн, Павел Пашка та ін.²⁸⁴

Серед перших наукових розвідок освіти дорослих варто згадати напрацювання Каміля Шкоди «Теорія освіти дорослих»; Франтішека Гигліка «Основи педагогіки та вступ до виховання дорослих» та «Педагогічно-психологічні та соціально-психологічні аспекти навчання дорослих»; Еміля Лівечкого «Корпоративна освіта» та «Основи корпоративного навчання»; Міхала Шимки «Основи позашкільної освіти дорослих»; З. Мунзара «Капітоли з методики корпоративної освіти»; Павела Пашки «Проблеми педагогіки дорослих»; М. Регака «Вибрані розділи з дидактики дорослих» та ін.

Завдячуючи такій плідній публіцистичній та практичній діяльності науковців, з 1978 року стала можливою підготовка фахівців зі спеціальності «Виховання та освіта дорослих», зокрема докторів наук в Університеті Коменського (Братислава) та спеціалістів у Прешовському університеті імені Павла Йозефа Шафарика (Прешов) на філософських факультетах.

На кафедрі педагогіки філософського факультету університету Палацького в Оломоуці (Чехія) до навчальних програм було включено навчальні дисципліни педагогіка та теорія освіти дорослих, соціологія та

²⁸³ Livečka, E., Kubálek, J. 1979. *Výchova a vzdělávání dospělých*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. P. 22-25

²⁸⁴ Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.

педагогікадорослих. У такий спосіб було закладено основи соціологічної наукової школи освіти дорослих Оломоуцького університету, представниками якої були Йозеф Людвік Фішер, Владімір Йохманн, Ервін Кукал, Віра Бочкова, Вілем Клега, Марія Новакова та ін. Протягом трьох років науковці працювали над теорією та методологією освіти дорослих, у результаті чого у 1979 році було утворено відділ освіти дорослих під керівництвом Фантішек Розсипала²⁸⁵.

Паралельно з науково-практичними дослідженнями у сфері освіти дорослих, посилюється і державна політика у цій галузі. Так у 1972 р. Міністерство культури Чехословаччини видало документ «Принципи позашкільної освіти населення», у якому система освіти дорослих розділена на три окремі частини:

- **шкільна освіта дорослих** (загальне та спеціалізоване базове навчання для життя та роботи у формальних навчальних закладах, у формі так званої «другої освіти» — отримання ще однієї професійної освіти, затребуваної у часі),

- **позашкільна освіта дорослих** (добровільна, доповнювальна, підвищення рівня освіти протягом усього життя та у всіх сферах — професійній, соціальній, дозвілля, хобі та ін.),

- **навчання працівників на робочому місці (корпоративне навчання)**, передбачає підвищення кваліфікації працюючих, кар'єрний супровід та ін.

Уперше наголошується на важливості стратегії освіти протягом життя, задекларованої Президентом Чехословаччини 1976 р.: «Освіта протягом життя повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Це означає: отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, в тому числі з метою

²⁸⁵ Dočekal V. 2015. Integrál Andragogy in the Czech Republic. *The Sociál Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen : University of Debrecen, Department of Andragogy. p. 213-219.

підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих; друга освіта інше»²⁸⁶.

Відповідно, одним із головних державних завдань є організація освіти дорослих як складової частини загальної системи освіти (школа – позашкільні навчальні заклади та корпоративне навчання). Уся система освіти повинна формуватися як єдине ціле, що потребує ефективної безперервності, рівноваги та балансу окремих її складових. Головний акцент робився на підвищення загального культурного рівня та кваліфікації робітників.

Зазначимо, що така плідна праця науковців у галузі освіти дорослих була умотивована рядом міжнародних документів:

- рекомендаціями щодо професійного навчання (1962), де чітко обґрунтовується потреба неперервного професійного навчання: навчання є процесом, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як індивідуума і члена суспільства;

- Концепцією неперервної освіти (1965), в основу якої покладено одвічні ідеї гуманізму: людина розглядається як епіцентр усієї життєдіяльності на планеті, і їй необхідно створювати умови для повноцінного розвитку і всебічної діяльності протягом усього життя, на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напряму професійної діяльності і протягом постпрофесійного етапу життя;

- Конвенцією про технічну і професійну освіту (1989), відповідно до мети якої технічна і професійна освіта охоплює всі форми і рівні процесу освіти, включаючи, в доповнення до загальних знань, вивчення техніки і дисциплін, які до неї відносяться, оволодіння практичними навичками, «ноу-хау», формування відносин і розуміння питань, що відносяться до професії в різних секторах економічного і соціального життя;

²⁸⁶ Dočekal V. 2015. Integrál Andragogy in the Czech Republic. *The Sociál Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen : University of Debrecen, Department of Andragogy. p. 213-219.

– Гамбурзькою декларацією про навчання дорослих (1997), у якій рекомендовано зміцнювати національні потенціали у сфері планування та здійснення різних форм освіти дорослих і постійної освіти з урахуванням висновків п'ятої Міжнародної конференції з освіти дорослих, що відбувалася у липні 1997 р. в Гамбурзі;

– Модельним законом про освіту дорослих (1997), яким встановлено правові засади для розроблення і реалізації загальнодержавної політики в галузі освіти дорослих, спрямованої на створення ефективної системи безперервної освіти, що забезпечує професійне вдосконалення й розвиток особистості впродовж життя та ін.²⁸⁷

Враховуючі положення вказаних документів, на наступному етапі (90-ті роки ХХ століття) розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці властива подальша концептуалізація її основних положень; продовження досліджень на теоретичному та методологічному рівнях. У 1986-1987 роках готується до друку монографія Й.Г. Жаткуляка, але через сильний політичний тиск з боку пануючого комуністичного режиму ця спроба була не вдалою. Згодом, у 1988 році Ш. Швець видає монографію «Antropogogika = pedagogika + andragogika. In Kultúra slova»²⁸⁸, у якій запропонував до наукового вжитку термін «антропологіка» як сукупність понять педагогіка, андрагогіка та герогогіка. Це стало поштовхом до переоцінки значення концепції освіти дорослих, запропонованої Й.Г.Жаткуляком.

Назва науки «антропологіка» утворена за аналогією терміну «педагогіка» (який має давньогрецьке походження і утворений від двох слів: дитина і веду, що у буквальному сенсі означає ведення дитини шляхом знань; у давній Греції педагогом називали раба, який водив дитину до школи). Тому семантично «антропологіка» означає ведення людини (грец.

²⁸⁷

Баніт О. 2016. Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf> [Дата звернення: вересень 2018].

²⁸⁸ Švec Š. 1988. Antropogogika = pedagogika + andragogika. In Kultúra slova. Roč. 22.

«антропос» – людина і веду)²⁸⁹. Зміст цієї науки складає сукупність процесів формування не тільки дитини, а й людини взагалі, яке реалізується у межах освітніх систем.

У січні 1990 року Кафедру виховання та навчання дорослих філософського факультету Університету Коменського у Братиславі очолила В. Прусакова, яка будучи зацікавленою у якісних змінах сфери освіти та навчання дорослих, позитивно сприйняла створення у Словаччині такої науки як андрагогіка. Вона також підтримала зміну у підходах до підготовки фахівців (спеціалізованих робітників з вищою освітою), викликаних суспільно-політичними подіями кінця XX століття у Словаччині. В. Прусакова стала керівником нового проєкту фахової підготовки студентів зі спеціальності «Освіта та навчання дорослих», яка з 1992 року трансформована на «Андрагогіку». Початок цієї трансформації пов'язаний також з іменами Й. Пергацса, Р.Чорнаніцової, М. Махалової та ін., які стали розробниками концепції інтегральної андрагогіки, основи якої закладено В. Йохманном.

Андрагогіка за В. Йохманном – це наука про комплектне піклування людиною: допомога, модерування, коучинг, супровід у різних сферах її життя²⁹⁰. Це інтеграція особистої діяльності людини з можливостями соціальної педагогіки. У цьому понятті це не лише наука про освіту дорослих, але і:

- пропедевтична та профілактична робота щодо соціальних, психологічних та біологічних патологій, геронтологія та ін.;
- політична, громадянська, культурна освіта, просування і реклама, просвітницька діяльність щодо ефективного управління людськими ресурсами, бізнес-освіта та ін.;

²⁸⁹ Гинецинский, В. И. 2005. *Антропология индивидуализации* : учеб. пособие. Санкт-Петербург : гос. ун-т, фак. психологии. СПб : Изд-во СПбГУ.

²⁹⁰ Švec Š. 1988. Antropogogika = pedagogika + andragogika. In *Kultúra slova*. Roč. 22.

– консультування у сфері соціальної екології, життєвої стратегії, відпочинку, розваг, самореалізації, відносин з іншими людьми та ін.

Даний підхід визначає структуру андрагогіки, представлену у словацькій науковій думці (рис. 2.1):

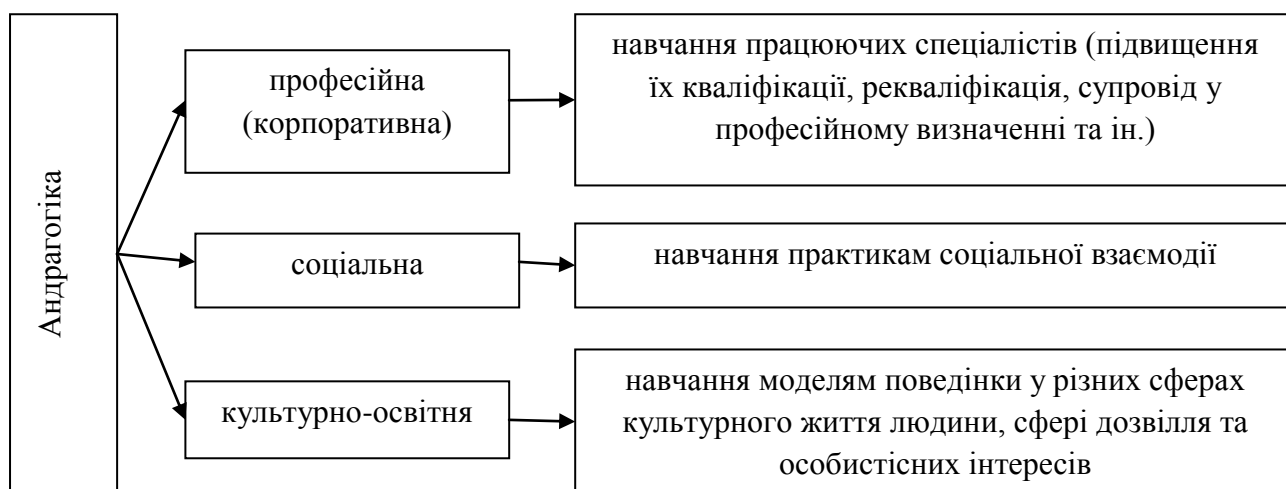


Рис. 2.1 Структура андрагогіки, представлена у словацькій науковій думці (складено автором)

Такий прагматичний підхід до андрагогіки обумовив формування характерної системи освіти дорослих у Словацькій Республіці на початку XXI століття, а саме²⁹¹ :

1) повна загальна освіта (školske vzdelávanie) – це навчання, яке проводиться у дитячих садках, початкових і середніх школах, професійно-технічних училищах, консерваторіях, школах для дітей з особливими освітніми потребами, на акредитованих навчальних програмах в університетах, відповідно до діючих державних стандартів освіти;

2) подальша освіта (Ďalšie vzdelávanie) – це освіта у відповідних навчальних закладах додаткової освіти, яка базується на шкільній освіті, створює можливості: для отримання часткової або повної кваліфікації та її переміни, розширення або поглибити навичок, набутих у системі шкільної освіти для задоволення особистих професійних інтересів з метою

²⁹¹ Pirohová I. 2015. Teorie vydelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.

активної участі у житті громадянського суспільства. Успішне завершення подальшої освіти не може бути підтверджене жодним рівнем освіти;

До основних типів подальшої освіти відносять:

– **подальше професійне навчання (ďalšie odborné vzdelávanie)** проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої — удосконалення, відновлення, продовження або поглиблення кваліфікації для виконання професійної діяльності;

– **рекваліфіковане навчання (rekvalifikačné vzdelávanie)** проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої — отримання неповної або повної нової професійної перепідготовки. Професійна перепідготовка — це вид подальшої освіти, що дозволяє працівнику за короткий час отримати нову професію на основі вже наявної. Професійна перепідготовка проводиться з урахуванням наявних і відсутніх для роботи знань, а також вимог до конкретних професій або посад. Існує два її види: отримання додаткової кваліфікації і вдосконалення знань для виконання нового виду професійної діяльності;

– **континуальне навчання (kontinuálne vzdelávanie)** проходить у рамках відповідної акредитованої освітньої програми, мета якої — розширити, поглибити або оновити кваліфікацію дорослого учня, як однієї з умов його подальшої успішної професійної кар'єри;

– **культурно-дозвілське та громадянське навчання специфічних груп дорослих (людей старшого віку, з обмеженими можливостями здоров'я, соціально неадаптованих та ін.) (záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie)** освіту за інтересами, громадянська освіта, освіта літніх людей та інших освіти, дорослі учні відповідають їх інтересам, участь в житті громадянського суспільства в цілому і розвитку їх особистості.

На сучасному етапі відбувається трансформація структур освіти дорослих у більш гнучкі, які відповідають сучасним потребам: на базі вечірніх шкіл створюються поліфункціональні центри освіти дорослих,

народні університети модифікуються у центри неперервної освіти дорослих, інститути підвищення кваліфікації об'єднуються із закладами вищої освіти та ін. Дорослим учням надана повна свобода вибору напрямків, змісту, форм та методів навчання.

2.3 Специфіка розвитку освіти дорослих на початку XXI століття

У третє тисячоліття освіта дорослих Словаччини перейшла разом із 1) європейською стратегією неперервної освіти, початок якої було покладено підписанням Меморандуму про неперервну освіту (2002) та 2) сформованими андрагогічними підходами до освіти дорослих.

Загалом, освіта дорослих є важливою складовою політики Європейської Комісії (ЄК) щодо навчання протягом усього життя, мета якої – підвищити працездатність і конкурентоспроможність працівників, соціальну інтеграцію, активну громадянську позицію та особистий розвиток.

Попит на освіту дорослих зростає, і тому ЄК хоче допомогти усім країнам у розвитку високоякісних систем освіти дорослих. Крім того, ЄК прагне стимулювати місцеву владу, роботодавців, соціальних партнерів, культурні організації та громадянське суспільство до спільної роботи у цьому напрямі.

Європейська Комісія співпрацює з 32 країнами для реалізації Європейської програми освіти дорослих. Основні пріоритети політики щодо освіти дорослих включають, зокрема, поліпшення управління підтримкою (координація роботи різних громадянських інституцій, збільшення інвестицій, покращення зв'язку із суспільними запитами), розширення спектру якісної освіти дорослих і розширення участі різних груп населення у формальній, неформальній та інформальній освіті, підвищення доступності та покращення шляхів забезпечення якості освіти дорослих.

Свій початок історія розвитку освіти дорослих у Європі бере у середині XIX століття, коли у Європи та Америки йшов процес стихійного

накопичення досвіду освіти дорослих ініційований бурхливий розвиток промислового виробництва і соціальні перетворення.

Поняття «андрагогіка» як наука про освіту дорослих вперше з'явилося у 30-ті роки XIX століття у Німеччині, чим викликало жваві дискусії у наукових педагогічних колах. З'являються різноманітні публікації у яких громадські діячі і педагоги описували свій досвід організації освіти дорослих (недільні і вечірні школи, народні школи, музеї, бібліотеки та ін.), обговорювали завдання і специфіку навчання дорослих на основі даного досвіду.

До кінця XIX століття поняття «освіта дорослих» набуло остаточного осмислення педагогічною спільнотою і прийняте до кола наукового обігу. Такж формуються традиції в освіті дорослих на основі національних систем освіти у різних країнах, починають активно функціонувати відповідні громадські інститути освіти дорослих (спільки, товариства, об'єднання та ін.), постають наукові постаті – фундатори теорії освіти дорослих, серед яких згадуваний нами Н. Грунтіг (засновник народних шкіл у скандинавських країнах), англійський педагог-новатор Ф.Джессап (обґрунтував важливість включеності дорослих у освітню діяльність), німецький історик педагогіки А.Капп (запропонував в 1833 році саме поняття «андрагогіка»).

Досвід розвитку освіти дорослих у Німеччині представляє особливий інтерес, оскільки саме у цій країні зароджується основна ідея освіти дорослих: ліберальна ідея надання можливості якомога більшій кількості дорослих долучитися до культури і знань, доступних на той час переважно заможному прошарку населення. Так, наприклад, у другій половині XIX століття виникає просвітницька практика з освіти дорослих сільської місцевості. Створюються союзи випускників зимових сільськогосподарських

шкіл, які займаються широкою просвітою дорослих, поглибленням їх знань і підвищенням кваліфікації²⁹².

У 1843 році створюється Берлінське товариство ремісників, яке, у тому числі, займається освітою своїх членів, зокрема поглибленням їх загальних та професійних знань. При цьому апробуються різноманітні форми навчання: лекції, читацькі вечори, популяризації книг і преси та ін. У 1871 році на базі Товариства утворюється Товариство популяризації народної освіти (Gesellschaft for Verbreitung von Volksbildung), яке стало одним з наймасштабніших «проектів» в області освіти дорослих кінця XIX століття. Уже в перший рік діяльності до складу Товариства входило 158 організацій і 1229 індивідуальних членів. Через п'ять років число членських організацій досягло 718, а у 1913 році наблизилося до 8 тисяч²⁹³. Орієнтоване на освіту широких верств дорослого населення, Товариство обрало основною формою своєї діяльності масові лекції. Незважаючи на великі фінансові та організаційні труднощі, відсутність очікуваної підтримки з боку еліти суспільства, масштаб діяльності даної організації вражає: лекціями було охоплено від 15 до 20 тис. осіб щорічно²⁹⁴.

Після революції 1848-1849 рр. у Німеччині, як і по всій Європі, активізувався соціал-демократичний робітничий рух. У партіях, профспілках і створених при них об'єднаннях употужно пропагується ідея освіти робітників (Arbeiter-bildung), орієнтована на набуття ними професійних і громадянських знань. Характерною рисою освіти дорослих всередині соціал-демократичного руху була його політизованість. Освіта робочих розглядалася як засіб досягнення політичних цілей шляхом освіти робітників.

²⁹² Жданов А. В. Некоторые аспекты становления и развития образования взрослых в Европе // Вестник НовГУ. 2012. №70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-stanovleniya-i-razvitiya-obrazovaniya-vzroslyh-v-evrope> (дата обращения: 01.07.2018).

²⁹³ Жданов А. С. 28

²⁹⁴ Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th ed. L., N. Y., etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

Інший напрям розвитку освіти дорослих у Європі наприкінці XIX – на початку XX століття пов'язаний з діяльністю католицької та протестантської церков і отримав назву конфесійна освіта (*kirchliche Erwachsenenbildung*). У результаті урбанізації та руйнування традиційних общинних укладів, церкві прийшлося створювати новітні установи освіти дорослих, відмінні від традиційних церковно-приходських шкіл, перед якими постали нові суспільні виклики: необхідність професійної підготовки дорослих, допомога у набутті і підвищенні робітничої кваліфікації як передумови соціальної стабільності. Конфесійна освіта у Європі зіграла велику роль у подоланні проблеми неписьменності частини дорослого населення, ефективно об'єднавши традиції релігійної соціалізації з більш сучасними формами освіти. Вона розвивалося у специфічних, ефективних і дуже різноманітних формах – від недільних шкіл до індивідуальних програм особистісного розвитку. До числа учнів входили переважно сільські жителі, дрібні буржуа і частково робочі.

Таким чином, на початку XX століття система освіти дорослих у Німеччині, як і у інших країнах Європи, представляла собою відображення різних підходів і соціально-політичних інтересів і реалізовувалася в самих різних організаційних формах. Такими формами були союзи ремісників, вечірні та недільні школи, фізкультурні і робочі гуртки, народні вищі школи домашнього типу, конфесійні товариства, академії, музейні товариства, загальнодоступні університетські курси, профспілкові організації, товариства освіти робітників і ін. Діяльність цих численних організацій ще не мала професійного характеру і підтримувалася переважно волонтерами, а не професійними андрагогами.

Однією з ключових проблем розвитку освіти дорослих у Європі на початку XX століття була ціннісна орієнтація на особистість дорослого, пошук відповіді на питання про те, чим навчання дорослої людини відрізняється від навчання дитини і в чому мета освіти дорослого. Мета

визначилася із часом: постала гостра необхідність соціальної адаптації дорослої людини до швидких змін у світу.

Початок XX століття ознаменований двома світовими війнами, політичними та соціально-культурними рухами у Європі. Відповідно, питання освіти дорослих відійшло на другий план, чекаючи придатного моменту для поновлення. Такий час настав у середині XX століття, коли дослідники освіти дорослих П. Ленгран та Ф. Джессап запропонували концепцію неперервної освіти.

Після Другої світової війни перед людством постали нові виклики: поновлення та збереження миру, урегулювання політичних конфліктів між країнами, створення нового громадянського суспільства. Професіна освіта, з її чіткою спрямованістю на отримання лише необхідних фахових знань та умінь, втратила свою актуальність. Освіта дорослих набуває гуманістично-ціннісного забарвлення і постає як гарантія успішної соціалізації дорослого до постіндустріального суспільства. У зв'язку із цим, Р. Арнольд підкреслює, що орієнтація на особистісний розвиток дорослих шляхом формування самостійності і критичності мислення сприяє розвитку у них творчого сприйняття і аналізу навколишнього світу²⁹⁵. Таким чином, неперервна освіта в рамках освіти дорослих набула гуманістичної спрямованості, перетворюючись на потужний імпульс соціального розвитку та розвитку особистості.

Додаткової значущості поширенню ідей неперервної освіти у другій половині XX століття додало остаточне формування андрагогіки як науки про освіту дорослих у роботах американських вчених М.Ш.Ноулза і Р.М.Сміта, англійця П.Джарвіса і групи молодих вчених з Ноттінгемського університету. Зокрема, у 1970 році Малколм Шеппард Ноулз видав

²⁹⁵ Arnold R. Erwachsenenbildung. Ein eEin führungin Grundlagen, Problemeund Perspektiven. vollst. bearb. underw. Baltmannsweiler: Auflage, 2006. 178 s.

фундаментальну працю з андрагогіки «Сучасна практика освіти дорослих. Андроґогіка проти педагогіки»²⁹⁶.

У світлі цих подій, на форумі ЮНЕСКО у 1965 р. проголошено загальні положення концепції «неперервної освіти», які ґрунтуються на людиноцентристській позиції, спрямованій на необхідність створення умов для повного розкриття здібностей людини протягом життя. У рекомендаціях ЮНЕСКО 1976 р. «неперервна освіта розуміється як глобальний проєкт, спрямований на реконструкцію чинної системи освіти й на розвиток усього освітнього потенціалу поза системою освіти»²⁹⁷.

В основних положеннях Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. зазначено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, що будується на повсякденному досвіді й позначається інтенсивними зусиллями, спрямованими на розуміння складних даних і фактів. ... У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей і оволодіння новими навичками. Цей процес передбачає зусилля й водночас радість, пов'язану з відкриттям нового. Як індивідуальний досвід кожного, він є також найбільш складним видом соціальних відносин, оскільки стосується одночасно культури, праці й громадянськості»²⁹⁸.

У Еамбурзькій декларації (Еамбург, Німеччина, 1997) сформульовано провідні ідеї неперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн – уважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У прикінцевих матеріалах саміту зазначено, що успішний перехід до суспільства, заснованого на знаннях, має супроводжуватися навчанням упродовж життя. У документах інших європейських самітів наголошується на тому, що освітні системи мають

²⁹⁶ Knowles M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. Ed.). N.-Y. : Association Press.

²⁹⁷ Образование: Сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для ХХІ века, представленный ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, 1996. 31 с.

²⁹⁸ Образование: Сокрытое сокровище. С. 5

пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «неперервна освіта повинна стати головно політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості»²⁹⁹. Вона має вийти за рамки, як це вже відбувається в розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі: чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси, чи то вдосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, ураховуючи й практичну підготовку³⁰⁰.

Отже, основною теоретичною новацією сучасної парадигми стало розширення поняття освіти. Освіту сприймають як сукупність соціально-педагогічних впливів, спрямованих на зміну психологічних та соціальних установок і моделей поведінки людей шляхом передачі їм нових знань, набуття нових умінь і навичок упродовж життя.

У матеріалах Ради Європи з культурного співробітництва міститься ключова ідея, яка полягає в тому, що освіта дорослих повинна не просто сприяти адаптації особистості до обставин, що змінюються, але має зайняти попереджувальну позицію, щоб допомогти кожному індивідууму подолати ці розриви і труднощі. Освіта дорослих має впливати на всі аспекти діяльності особистості і її існування в цілому, а також давати можливість справлятися з наслідками, що випливають звідси численними невизначеними ситуаціями.

Вітчизняна дослідниця проблеми освіти дорослих Л. Лук'янова зазначає, що соціально-економічні процеси початку ХХІ ст. посилюють значення освіти дорослих в розвитку суспільства. Це активізує пошук нових підходів до навчання дорослих людей, включаючи проблему підготовки фахівців для сфери освіти дорослих³⁰¹.

²⁹⁹ Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006. URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>>. - Загол. з екрану. - мова рос. (01. 11. 2015).

³⁰⁰ Образование. Доклад

³⁰¹ Лук'янова Л. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ : ТОВ «ДКСЦентр» (Українська Асоціація освіти дорослих). Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні

На сьогодні у країнах Європи прийнято і успішно реалізуються закони, які регламентують сферу освіти дорослого населення. Ґрунтовне дослідження стану законодавчого забезпечення освіти дорослих здійснено директором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Л. Лук'яною, яка виділяє дві групи законів³⁰²:

1) засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966; Естонії, 1993 (нова редакція 2009), Норвегія, 2009); «Про освіту протягом життя» (Словацька республіка, 2009); «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979), та ін.

2) у яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998, оновлений в 2010 – 2011), «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998) та ін.

Незважаючи на міцну законодавчу базу щодо неперервної освіти та освіти дорослих у країнах Європейського Союзу, концепція неперервної освіти у різних країнах реалізовувалася по-різному: з урахуванням національних та соціально-політичних умов. Зокрема, Словацька Республіка як країна-член Європейського Союзу свою освітню політику вибудовує відповідно до Меморандуму про неперервну освіту, прийнятого Комісією ЄС у жовтні 2000 року. Меморандум закликає країни-учасниці забезпечити умови для навчання протягом усього життя. У березні 2000 року глави держав та урядів погодилися на амбітну мету: запропонували зробити співдружність конкурентоспроможних держав із високою соціальною згуртованістю. На основі Лісабонської стратегії у Словаччині було

реалії. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 2(15) 2015. С. 187-192.

³⁰² Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ : ТОВ «ДКСЦентр» (Українська Асоціація освіти дорослих).

розроблено національну стратегію розвитку «Міневра», мета якої – мобілізація інновацій у національній економіці та розвиток наукової та освітньої діяльності.

Однак заявлені амбіції держав ЄС виконати сповна не вдалося (окрім Фінляндії та Швеції), тому було прийняте рішення про реформування Лісабонської стратегії зі збереженням пріоритету на неперервній освіті. Так з'являється Стратегія «Європа 2020» на період 2010-2020 р.р. для забезпечення економічного зростання країн-членів ЄС. Відповідно для XXI століття були сформульовані чотири основні пріоритети: навчитися вчитися, вчитися діяти, навчитися жити разом і навчатися бути. Ці пріоритети закликають до розвитку особистості дорослого, заохочують людей бути більш амбітними у своєму житті і досягати максимального особистого розвитку. Відповідно проголошуються п'ять амбітних цілей щодо зайнятості, інновацій, освіти, соціальної інтеграції, клімату та енергетики, які повинні бути досягнуті до 2020 року. У сфері освіти встановлено дві основні цілі:

- 1) скоротити рівень раннього шкільного віку до рівня нижче 10%;
- 2) підвищити показник отримання вищої освіти дорослими у віці 30-34 років до 40%.

Рушійною силою побудови навчання протягом усього життя в країнах ЄС є визнання того, що зростання національного добробуту та конкурентоспроможності окремих країн залежить від людської робочої сили, освіти та здатності приймати та розвивати нові знання та технології. Готовність людей зростати свідомо, постійно вчитися, є одним з найважливіших виробничих факторів. Тому акцент робиться на тісному взаємозв'язку навчальних програм з підприємствами роботодавців, на яких відбувається практичне навчання.

З цього приводу, дослідниця С. Зарицька³⁰³ зазначає, що участь різних вікових груп населення у всіх формах і рівнях навчання стало центральним

³⁰³Глобализация и образование : сб. обзоров. 2001. М. : ИНИОН РАН.

завданням соціальної політики багатьох країн. Так, у Великобританії, ряді країн Європи, Китаї, США, Південній Кореї, Японії принцип «неперервної освіти» носить законодавчий характер, що слугує спонукальним фактором проведення реформ для поліпшення якості життя громадян. У теорії педагогіки коло дефініцій, якими позначається у міжнародній і вітчизняній практиці система навчання дорослого населення, вибудовується навколо понять «неперервність», «по(ціло)життєвість», «додатковість» і форм освіти «формальна», «неформальна», «інформальна». Усі вони використовуються для пояснення процесу освіти дорослих, згідно з яким освіта в кожній країні має бути організовано таким чином, щоб для кожного члена суспільства вона могла тривати протягом усього життя, причому кожна наступна форма активності могла доповнювати попередню.

Урядова Декларація Словацької Республіки на 2012 - 2016 роки зазначає, що політика у сфері освіти та культури зосереджуватиметься на зростанні рівня та якості освіти громадян з акцентом на молодь. Уряд усвідомлює, що конкурентоспроможність Словацької Республіки залежить від конкурентоспроможності людей, які живуть на її території і є освіченими, кваліфікованими та творчими. Уряд поставив мету розробити неперервну систему освіти, яка включає перехід від дошкільної освіти до навчання протягом усього життя. У рамках економічної політики Уряд розробив окрему програму цільової підтримки навчання протягом усього життя для підвищення людського та соціального капіталу на рівні підприємств, особливо у сфері малого і середнього підприємництва. Пріоритетним визнається неперервне підвищення кваліфікації громадян.

Економічне зростання Словацької Республіки має ґрунтуватися на здатності виробляти продукцію з високою доданою вартістю. Тому працівники та роботодавці у всіх секторах повинні постійно працювати з новою інформацією, виробляти нові знання та використовувати її на практиці. У зв'язку із цим потрібно мати якісне та доступне навчання протягом усього життя та неперервне навчання, особливо для громадян, яким

необхідно змінювати свою кваліфікацію. У квітні 2007 року уряд Словаччини схвалив Стратегію навчання протягом життя. Одним з результатів цієї стратегії було прийняття Закону №. 568/2009 Coll. «Про навчання протягом життя». Цей закон створив кілька важливих інститутів для подальшого розвитку системи навчання протягом життя, таких як: акредитація на основі стандартів кваліфікації, визнання подальших результатів навчання тощо. Огляд нормативно-правової бази розвитку освіти протягом життя та освіти дорослих зокрема у Словацькій Республіці представлений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Нормативно-правова база розвитку освіти протягом життя
у Словацькій Республіці**

Назва нормативно-правового документу	Основні цілі
Меморандум про освіту протягом життя (EURÓPSKA KOMISIA. MEMORANDUM o celoživotnomučení. 2000. s.4 .)	«Люди розуміються як багатство Європи та її цінний капітал» ³⁰⁴
Лісабонська стратегія ³⁰⁵	- навчання упродовж життя; - розвиток гнучких навчальних програм та професійного навчання; - модернізація освіти до потреб ринку праці
Національна програма освіти «Біла книга»	складова частина стратегічного планування соціально-економічного розвитку СР, в якому освіта й розвиток трудових ресурсів розглядаються як пріоритетні напрями.
Стаття 42. Конституція Словацької Республіки	громадянин має право на освіту. Освіта є обов'язковою, а права на інтелектуальну діяльність і наукові дослідження захищені законом.
Закон про освіту протягом життя (Zákon o celoživotnomvzdelávaní a o zmene a doplneníniektorýchzákonov č. 568/2009 Z. z.)	регулює умови неперервного навчання, акредитації подальшої освіти, оцінки, валідації та визнання результатів у подальшій освіті. Вона зосереджена на набутих кваліфікаціях.
Закон № 245/2008 Z.z. «Про освіту»	визначає пріоритетні напрями, форми, методи навчання дітей, молоді та дорослих
Закон № 184/2009 Z.z. «Про професійну освіту»	окреслює специфіку професійної підготовки фахівців засобами формальної, неформальної та інформальної освіти

³⁰⁴ Tureckiová M. 2008. Další vzdělávání. Jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti. Praha : EducaService - Česká andragogická společnost. s.24.

³⁰⁵ Europa FP7 EC Website. URL: <http://www.ec.europa.eu>

Продовження таблиці 2.3

Назва нормативно-правового документу	Основні цілі
Закон № 596/2003 Z.z. «Про державне управління у сфері освіти та шкільне самоврядування»	визначає особливості управління у сфері освіти та шкільного самоврядування
Закон №. 597/2003 Z.z. «Про фінансування шкільної освіти»	розкриває особливості фінансування закладів освіти

Зазначені у таблиці 3.1 документи у своїй єдності мали б сприяти прискореному розвитку системи освіти дорослих у Словаччині. Проте Уряду країни не вдалося впровадити системний проєкт для підтримки концепції освіти протягом життя. Відповідно постала необхідність у розробці нової Стратегії освіти протягом життя, затверджена Резолюцією Уряду № 657/2011 від 12 жовтня 2011 року. Стратегія визначає, що основними учасниками системи навчання протягом усього життя є громадяни, роботодавці, школи, консультаційні центри, установи підвищення кваліфікації, професійні та профспілки, а також місцеві та регіональні органи влади, агенції по підбору персоналу та неурядові організації.

Першорядним завданням Стратегії є розвиток ключових навичок та компетенцій особистості, які допоможуть дорослому краще інтегруватися у виробничий процес. Це стосується таких ключових проблемних областей:

- ставлення та мотивація особистості до навчання протягом життя;
- наближення освіти до потреб роботодавців;
- система і структура консультативних послуг з акцентом на дорослих;
- рівень компетентності індивіда, необхідний для його професійного та особистісного розвитку (фінансова грамотність, підприємницькі компетенції, спілкування на різних мовах, цифрова грамотність, активне громадянство);
- фінансування освіти протягом життя.

«Кінцевою метою стратегії є посилення індивідуальної обізнаності про необхідність постійної освіти, яка надасть людині навички та компетенції для

сталого працевлаштування, залучення до суспільних процесів та розвитку особистих інтересів»³⁰⁶.

Аналіз історичного контексту розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці свідчить про усталену традицію освіти дорослих у соціально-культурному просторі країни. Узагальнення історичних умов функціонування освіти дорослих у Словаччині (починаючи з другої половини XIX століття до сьогодні) уможлиблює виокремлення двох *застановчо-ідеологічних* (застановчий (1862 – 1918), ідеологічний (1918-1945) та *трьох основних* (трансформаційний (1945-1990), концептуальний (1990-2004), євроінтеграційний (2004-2019) етапів розвитку освіти дорослих у Словаччині (додаток А).

³⁰⁶ Národný ústav celoživotného vzdelávania. 2012. Stratégia celoživotného vzdelávania 2011. URL: <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Strategia%20celozivotneho%20vzdelavania%202011.pdf> [Last accessed: 05.10.2018].

Висновок до другого розділу

Наукова інтерпретація історичних фактів дає підстави стверджувати, що процес розвитку освіти дорослих у Словаччині розпочався ще у другій половині XIX століття, коли до кола наукового обігу чехословацької педагогічної думки входить поняття «дорослості» як соціально-психологічного феномену, започатковано розробку андрагогічної теорії освіти дорослих за зразком наукової школи Н. Грундтвіга, активну діяльність щодо поширення ідей освіти дорослих здійснюють «народні університети», народні та недільні школи, просвітницькі товариства. Цей період окреслено нами як пропедевтичний (1862 – 1918) у розвитку освіти дорослих Словаччини.

Початок XX століття пов'язаний із ідеологічною трансформацією (1918-1945) світоглядних позицій у суспільстві: розповсюдженням ідей «чехослованізму», автентичності словацької культури та мови, розширенням мережі навчальних закладів для дорослих, активізації діяльності просвітницьких організацій (Союзу просвітництва та Матиці словацької), сформовано теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих за прикладом наукової школи освіти дорослих Т. Масарика, підготовки фахівців у галузі освіти дорослих.

На третьому, трансформаційному, етапі розвитку освіти дорослих (1945-1990) відбувається інституалізація освіти дорослих через створення відділень, кафедр, спеціальностей та фахових дисциплін у галузі освіти дорослих; розвиток теоретико-філософських засад освіти дорослих (наукова школа Оломоуцького університету, діяльність теоретиків освіти дорослих: Ф. Гиглік, Е. Лівечко, П. Пашка, К. Шкода, та ін.); посилення видавничої діяльності щодо освіти дорослих (монографії, інформаційні бюлетні, методичні посібники, енциклопедії та ін.).

На етапі концептуалізації (1990-2004) за основу державної політики прийнято ряд міжнародних документів (Гамбурзька декларація про навчання дорослих (1997); Модельний закон про освіту дорослих (1997), Меморандум про неперервну освіту (2002), які сприяли поширенню західноєвропейських та американських концепцій освіти дорослих (андрагогічна концепція навчання дорослих М. Ноулза, теорії критичної педагогіки Пауло Фрейре, «уповноваженої» освіти А. Шор, «граничної педагогіки» Г. Жиру, трансформативного навчання Дж. Мезіроу), що призвело до розробки у Словаччині концепції розвитку освіти дорослих у контексті кваліфікаційно-компетентнісного підходу. На межі тисячоліть утверджується позиція необхідності ґрунтовної підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, у зв'язку із чим університети відкривають спеціальності за напрямом підготовки «Андрагогіка».

Вступ Словацької Республіки до Європейського Союзу (2004) уможлиблює перехід на сьогочасний період розвитку освіти дорослих – євроінтеграційний, позначений створенням єдиного європейського економічного, культурного та освітнього простору, що уможлиблює запровадження європейської стратегії неперервної освіти у всі сфери суспільного життя, імплементацію міжнародних документів щодо освіти дорослих та прийняття на їх основі національних Законів («Про державне управління у сфері освіти та шкільне самоврядування» (2003), «Про освіту» (2008), «Про освіту протягом життя», «Про професійну освіту» (2009) та Урядових програм розвитку освіти дорослих.

Формування міцної нормативно-правової бази щодо освіти дорослих створює сприятливі умови для реалізації Концепції освіти упродовж життя, валідації та визнання результатів неформальної та інформальної освіти, визначення пріоритетних напрямів, форм та методів навчання дорослих; специфіки професійної підготовки фахівців засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

Результати дослідження другого розділу відображено у чотирьох публікаціях автора дисертації:

1. Самойленко О. 2018. Етапи становлення системи освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Професійна освіта: андрагогічний підхід*: [монографія] кол. авторів ; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 173-198.
2. Самойленко О. Становлення системи освіти дорослих у Словацькій Республіці на початку ХХ століття. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки [гол ред. Г. Є. Киричук, відп. ред. Н. А. Сейко] Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2018. Вип. 4 (95). 255 с.
3. Самойленко О. 2017. Образование взрослых в Словакии: методологический базис. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, Выпуск 5/2. с. 118-123.
4. Самойленко О. 2017. Особливості системи освіти дорослих у Словаччині. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О.Євенок. Вип. 87, с. 236-242.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

3.1 Концептуальні засади розвитку освіти дорослих у Словаччині

Теорія освіти дорослих у Словацькій Республіці ґрунтується на доктрині американської андрагогічної школи, за якої освіта дорослих розглядається як процес, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб дорослих, а також можливостей для подальшого професійного розвитку, самореалізації, підвищення ефективності й результативності їхньої життєдіяльності. Освіта дорослих передбачає врахування специфіки контингенту слухачів за віком, соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, мотивами навчання. Це люди найманої праці, безробітні, пенсіонери, колишні військовослужбовці, мігранти, представники національних меншин, інваліди, які утворюють багаточисленну «групу ризику», що потребує соціального захисту й підтримки засобами освіти. Відтак урахування соціальних, психологічних, вікових і гендерних особливостей є необхідною умовою під час розробки змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання³⁰⁷.

Узагальнюючи результати дослідження американських науковців, словацькі вчені І. Пірогова та Ю. Матулчік виділяють три провідні філософсько-педагогічні ідеї, які вплинули на формування й розвиток системи освіти дорослих у Словацькій Республіці, а саме:

307

Бідюк Н. М. 2015. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 1 (45), с. 3-10.

1. Гуманістично-ліберальній теорії освіти дорослих М. Ноулза.
2. Критичних теорій трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфільда.
3. Постмодерній теорії освіти дорослих Р. Юшера та Р. Едвардса.

Доповненням до вказаних теорій є група сучасних теорій освіти дорослих, яка ґрунтується на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре.

Під Франкфуртською школою прийнято розуміти одну з найбільш впливових ліворадикальних соціологічних течій, яка виникла у 20-30-і рр. ХХ ст. на базі франкфуртського Інституту соціальних досліджень і «Журналу соціальних досліджень» під керівництвом Макса Хоркхаймера (1895-1973). Франкфуртська школа об'єднала критичні теорії марксизму (особливо її «гегелівську» частину) та психоаналітичну теорію З. Фрейда. Поєднання таких несхожих теорій створило підґрунтя для фрейдомарксизму – критичної теорії вже індустріального суспільства. Ідейною основою школи став фрейдизм, але у інтерпретації Еріха Фромма – автора оригінальної «соціальної» концепції психоаналізу.

Об'єктом критики франкфуртської школи постає капіталістичне суспільство, зокрема його вплив на особистість. Франкфуртці дають негативну оцінку технократичній раціональності, яка формує прагматичне ставлення до природи і масову, «одномірну» свідомість у людини³⁰⁸. Раціональність індустріального капіталістичного суспільства спрямована лише на максимально повне використання вичерпних природних ресурсів. Тому, розум, який сучасна наука розглядає як джерело процвітання і подальшого прогресу суспільства, в дійсності виконує руйнівну функцію по відношенню до свідомості. Зокрема, про це пише М. Хоркхаймер у праці «Традиційна і критична теорія» (1937). Фактично, традиційна теорія

³⁰⁸Бронзино Л. Ю. 2007. Критическая социология франкфуртской школы. *Вестник РУДН. Серия : Социология*. № 3. с. 52-67. Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskayasotsiologiyafrankfurtskoyskholy> [Дата звернення: лютий 2019].

– це вчення про природу (природознавство), яке, на думку соціолога, займається лише наявним буттям, не цікавлячись питаннями про належне (тобто, не критикує, а описує те, що є). Але оскільки з природою не посперечаєшся, залишається єдина сфера для створення критичної теорії – суспільство. Звідси висновок – теорія про суспільство повинна носити критичний характер. Саме тому, наука про природне буття – традиційна, а наука про буття соціальне – критична.

Критична теорія франкфуртської школи орієнтується, перш за все, на побудову моделі суспільства, у якому відсутнє будь-яке «догматичне примирення з готовими фактами»³⁰⁹. Для них абсолютно зрозуміло, що розвиток науки і техніки дозволяє панівному класу сформулювати новий тип масової «одновимірної людини», у якій критичне ставлення до суспільства атрофоване. При цьому, основними ознаками «одновимірної людини» виступають:

- прагматизм та раціоналізм;
- орієнтація виключно на задоволення матеріальних потреб;
- світогляд, який містить уявлення про прогрес як про економічне зростання, спрямований на досягнення загальної рівності та економічного благополуччя.

Подібний склад мислення є основою для «репресивної» цивілізації, яка існує сьогодні. Ще З. Фройд стверджував, що цивілізація побудована на примусі, оскільки в людині немає того, що необхідно для її існування: первинні інстинкти (Ерос і Танатос) незмінні, а серед них немає ні «інстинкту праці», ні «інстинкту соціальності». Звідси впливає висновок про неминучість існування репресивної цивілізації. Технологічність веде до вдосконалення усіх форм контролю та до уніфікації потреб і свідомості членів суспільства. Матеріальні блага швидко зростають, разом з ними

³⁰⁹Бронзино Л. Ю. 2007. Критическая социология франкфуртской школы. *Вестник РУДН. Серия : Социология*. № 3. с. 52-67. Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskayasotsiologiyafrankfurtskoyskholy> [Дата звернення: лютий 2019].

умножаються і можливості задоволення матеріальних потреб для більшості населення. Як результат, матеріальне благополуччя, «ситість» породжують усім задоволену і нездатну до перетворень «одновимірну людину» – істоту ірраціональну. Змінити подібну ситуацію може лише «революція свідомості» через формування критичного мислення у людини. У відповідності з ідеями І. Канта, критичне мислення необхідно розглядати як один із елементів у структурі функцій свідомості. Розвиток критичного мислення виступає підготовкою людей для життя у громадянському суспільстві, у якому активна участь у політичних та соціальних процесах, вміння оцінювати отриману інформацію – необхідні атрибути існування соціуму взагалі. Відповідно, критичне навчання у сфері освіти дорослих розглядається як інструмент управління життєвим досвідом людини.

Ця теза є основоположною у критичній педагогіці бразильського педагога та освітянина Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача. Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження³¹⁰.

Дана думка знаходить продовження в «уповноваженій освіті» А. Шор, де «розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і

³¹⁰Гайденко В. 2006. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, № 2 (4). с. 91-99.

суспільство створюють один одного»³¹¹. Інший дослідник, Г. Жиру розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство»³¹²

Виникнення таких ідей пов'язане із посталою у другій половині ХХ століття необхідністю постіндустріальної цивілізації у розвитку творчих здібностей людини, вміння самостійно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; урахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання³¹³. У зв'язку із цим, виникла потреба у висококваліфікованих працівниках, здатних розвиватися упродовж життя в особистісному та соціокультурному аспектах. Освіта дорослих, яка включає пізнавальну діяльність дорослого, участь дорослого в різноманітних освітніх програмах, наявність системи освітніх установ для навчання дорослих і фахівців-андрагогів, стала «самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя»³¹⁴.

З особливостей дорослого учня впливають андрагогічні принципи організації навчання, обґрунтованих видатним американським педагогом та провідним діячем у галузі освіти дорослих Малколмом Ноулзом (таблиця 3.1):

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримують.
2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.

³¹¹ Shor I. 1992. Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. Chicago and London : University of Chicago Press.

³¹² цит. за: Гинецинский, В. И. 2005. *Антропология индивидуализации* : учеб. пособие. Санкт-Петербург : гос. ун-т, фак. психологии. СПб : Изд-во СПбГУ.

³¹³

Бідюк Н. М. 2015. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 1 (45), с. 3-10.

³¹⁴ Бідюк Н. С. 9

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку.

5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками³¹⁵.

Таблиця 3.1

**Андрагогічні принципи організації навчання дорослих
за Малколмом Ноулзом**

Елементи	Традиційний		Андрагогічний	
	підходи			
Участь педагога	мінімальна	забезпечення інформацією		
		знайомство з обсягом навчального матеріалу		
		допомога у розвитку здібностей		
Клімат	авторитарний, формальний, конкурентний	вільний, довірливий, неформальний, гуманний, особистісно орієнтований		
Планування	педагогом	спільне планування дорослого учня та педагога		
Діагностика потреб	педагогом	спільно з педагогом		
Постановка цілей	педагогом	за домовленістю між дорослим учнем та педагогом		
Формування навчального плану	Педагога: мета, логіка, предмет, обсяг	поступове, з врахуванням потреб дорослого учня		
Методи навчання	репродуктивні	емпіричні, проблемно-пошукові		
Оцінка	педагогом	за домовленістю: редіагностика потреб та оцінка програми навчання		

Як видно з таблиці 3.1, М. Ноулз у своїй андрагогічній концепції спирається, перш за все, на характеристики дорослої людини, яка, на його

³¹⁵ Knowles M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species (4th ed.)*. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company. pp. 57-63

думку, є самодостатньою, незалежною, повністю відповідальною за своє життя, свій особистий розвиток та діяльність у суспільстві³¹⁶.

Визнання права дорослого на незалежність та автономію є основним принципом освіти дорослих за М. Ноулзом. Програми, зміст, методи та оцінка результатів навчання повинні бути реалізовані у співпраці з дорослим учнем, який може контролювати та виправляти їх. Вони повинні бути результатом раціональної та конструктивної співпраці педагога та дорослого учня, враховувати як його життєву ситуацію та потреби, так і потреби суспільства³¹⁷.

Ефективність навчання дорослих залежить, на думку, М. Ноулза, від етичного та емоційного клімату, в якому відбувається цей процес. Основними принципами організації такого простору є принцип взаємної поваги, раціональної та дружньої атмосфери, взаємної довіри та підтримки, відкритості та чесності, гуманізму та захисту прав людини.

Таким чином, освіта посіндустріальному суспільстві повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре, а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників, трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих³¹⁸.

Теорія трансформативного навчання є теорією про осмислення. Мова йде про засвоєння навчання через критичну рефлексію, а не через несвідоме або беззаперечне придбання «системи координат» через життєвий досвід. Трансформативне навчання, згідно Мезіроу, може розглядатися як «підвищення рівня усвідомлення контексту наших

³¹⁶ Knowles M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species (4th ed.)*. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company. pp. 57-63

³¹⁷ Pirohová I. 2015. *Teorie vydelávania dospelých*. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied .

³¹⁸ Гайденко В. 2006. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, № 2 (4). с. 91-99.

переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив»³¹⁹. Тобто, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

При цьому слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. «Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... В трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід з позицій нового набору очікувань»³²⁰. З цієї точки зору трансформативне навчання є трансформацією нашої системи життєвих координат³²¹. Так, для дорослого індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий контент предмета, але, в процесі цього, стати (1) більш обізнаним і критично рефлексивним в оцінці припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; (2) більш обізнаним і здатним краще розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; і (3) більш відповідальним і ефективним в роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, і здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оспорюваних переконань³²². В результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль.

Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як

³¹⁹Гайденко В. 2006. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка ПаулоФрейре. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, № 2 (4). с. 91-99.

³²⁰Гайденко В. 2006. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, № 2 (4). с. 91-99.

³²¹Mezirow J. 2006. An overview of transformative learning. *Lifelong learning : Concept sand contexts* (pp. 24-38). New-York : Routledge.

³²²Гинецинский, В. И. 2005. *Антропология индивидуализации* : учеб. пособие. Санкт-Петербург : гос. ун-т, фак. психологии. СПб : Изд-во СПбГУ. С. 84.

терпимості) до «іншого», але і в напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині «побачити» світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху³²³

С. Брукфільд відзначає, що основним у навчанні дорослих має стати «повага до учасників навчального процесу та розуміння значимості кожного з них»³²⁴. Дорослі приносять в аудиторію роки свого життєвого досвіду. Цей досвід є важливим фактором навчального процесу. Він може бути використаний конструктивно як такий, що сприяє встановленню атмосфери поваги серед учасників навчального процесу. При такому його використанні кожен збагачується за рахунок його використання.

М. Ноулз пише: «Для дорослих навчання — це процес удосконалення їх здатності справлятися із життєвими ситуаціями, з якими вони зіштовхуються тут і тепер»³²⁵. Важливо допомогти дорослим використати набутий при навчанні досвід для вирішення їх особистісних та професійних проблем.

Пропагандистами навчання, що ґрунтується на досвіді, є Р. Юшер і Р. Едвардс. Підносячи «досвідне навчання» (*experiential learning*), вони виокремлюють його особливість релятивізацію знання (знання не може

³²³ Mezirow J. 2006. An overview of transformative learning. *Life long learning : Concept and contexts* (pp. 24-38). New-York : Routledge. p. 87.

³²⁴ Brookfield S. D. 1989. *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate*. L. : Routledge.

³²⁵ Knowles M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company.

претендувати на універсальність, оскільки ототожнюється з особистим досвідом). Саме тому акцент робиться на багатоманітності знання, а його продуцентом стає будь-який учасник педагогічного процесу³²⁶.

Постмодернізм в освіті також змінив спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих з директивного, позбавленого смислів на такий, під час якого дорослі учні здійснюють визначення своїх навчальних потреб, навчальних цілей, необхідних ресурсів для навчання, відповідних навчальних стратегій, та проведення оцінки результатів навчання³²⁷. Навчити людину жити і творити у неперервному потоці особистісного становлення і змін, конструювати власне життя, реальність, знання основне завдання освіти дорослих у Словаччині сьогодні.

Таким чином, теорія освіти дорослих у Словацькій Республіці репрезентує американську систему думок, ідей, міркувань щодо навчання дорослих, яка враховує перш за все специфіки контингенту слухачів за соціальною зрілістю та професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова під час розробки змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання.

Теорія освіти дорослих у Словаччині відображає взаємозв'язок між індивідом та суспільством через соціальну відповідальність особистості. Дорослі самі відповідають за власні результати навчання. Освіта лише допомагає усвідомити дорослим свою природну здатність до саморегуляції.

Місією освіти дорослих у Словацькій Республіці є формування активних громадян. Метою – розвиток здібностей до навчання у дорослого. При цьому, дорослий учень у навчанні виступає як експерт,

³²⁶ Абдулкеримов И. З. 2012. Современные тенденции интернационализации высшего образования. *Проблемы современной экономики*, № 3 (43), с. 358-361.

³²⁷ Абдулкеримов И. С. 360

який взаємодіє та одночасно переймає досвід інших учнів та педагогів. Навчання виходить з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідає його індивідуальним освітнім потребам і стимулює до зростання цих потреб; у процесі навчання педагог лише спирається на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення. Навчальний процес регулюється договором про співпрацю між педагогом та дорослим учнем, який враховує їх освітні потреби.

Специфічною рисою освіти дорослих у Словаччині є врахування соціального контексту життєвого простору дорослого. Процеси глобалізації призвели до появи функціональної неграмотності людей. Тому, в змісті освіти дорослих у Словацькій Республіці на перший план виступає ліквідація економічної, екологічної, правової, комп'ютерної неграмотності дорослих, яким необхідно не тільки «вижити», а й діяльно, активно, творчо, з повною самовіддачею жити у нових соціальних умовах. Чітко прослідковується тенденція використання освіти дорослих як фактору соціальної адаптації та соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів, біженців, мігрантів, національних меншин та ін.).

Відбувається трансформація структур освіти дорослих у більш гнучкі, які відповідають сучасним потребам: на базі вечірніх шкіл створюються поліфункціональні центри освіти дорослих, народні університети модифікуються у центри безперервної освіти дорослих, інститути підвищення кваліфікації об'єднуються із закладами вищої освіти та ін. Дорослим учням надана повна свобода вибору напрямків, змісту, форм та методів навчання.

Загалом, на початку XXI століття освіта дорослих у Словацькій Республіці виступає одним із індикаторів соціальної стабільності суспільства. Тому спостерігається тенденція до формування стійкої потреби в освіті протягом життя, яка повинна бути забезпечена

різноманітними організаційними формами, засобами та методами навчання дорослих.

Відповідно, суголосним трендом в освіті дорослих ЄР є використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) – від англ. Information and communication technology, ICT, часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу³²⁸. Термін ІКТ вперше було використано в 1997 році у доповіді Денніса Стівенсона для уряду Великої Британії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії в 2000 році.

Словацький дослідник ІКТ Я. Ватешка³²⁹ стверджує, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології почали активно упроваджуватися в освіті дорослих. Навчання за допомогою цих технологій стає новим виміром освітньої реальності, причому не лише у межах формальної та неформальної освіти, а й у сфері самоосвіти (інформальної світи). За цих умов освіта поширюється за допомогою нових методів і практик, які використовують сучасні ІКТ, що, у свою чергу, обумовлює формування медіаконтексту освіти дорослих у Словацькій Республіці (таблиця 3.2).

³²⁸ Information and Communication Technology URL:
<http://foldoc.org/Information+and+Communication+Technology>

³²⁹ Veteška, J. 2016. Přehled andragogiky. Praha : Portál, s.r.o., 2016, C. 207.

Таблиця 3.2

Медіаконтекст формування освіти дорослих у Словацькій Республіці

Компоненти медіаконтексту	Освіта		
	Формальна	Неформальна	Інформальна
Корпоративні онлайн-курси (МООС)	*	*	*
Хмарні LMS (хмарні системи навчання)	*	*	*
Гейміфікація (Gamification)	*	*	*
Індивідуальне навчання	*	*	*
Короткотривалі курси	*	*	
Інтернет-семінари (вебінари, відеосемінари, мобільні семінари)	*	*	*
Інтернет-конференції (відеоконференції, веб-конференції, мобільні конференції)	*	*	*
Соціальні мережі	*	*	*
Онлайн-навчання (чат, миттєвий коментар, всі форми дистанційного навчання)	*	*	*
Мобільне навчання (mobilelearning)	*	*	*
Доповнене навчання (Augmentedlearning)	*	*	*
Публічна онлайн академія (Khanovaakadémia)	*	*	*
Інтернет-енциклопедії, бібліотеки, документи (Вікіпедія, книги Google)	*	*	*

Кожен із вказаних компонентів медіаконтексту формування освіти дорослих у Словацькій Республіці сприяє реалізації загальних тенденцій та напрямів розвитку ОД, зокрема:

1. Забезпечення належних умов для навчання дорослих різних маргінальних груп: вечірні школи, класи дорослих у загальноосвітніх школах, професійне навчання у старшій школі та ін.
2. Створення професійної старшої школи.
3. Розвиток моделі онлайн-освіти.
4. Формування самостійної інтердисциплінарної науки «андрагогіка» поза педагогікою.
5. Уведення спеціальності «андрагог» до Класифікатора професій.

6. Підготовка фахівців у галузі освіти дорослих у закладах вищої освіти.

7. Моніторинг затребуваності професій на ринку праці та зміна освітньо-професійних програм навчання відповідно до виявлених потреб.

8. Поява системи дуальної освіти.

9. Законодавче забезпечення системи освіти дорослих.

10. Формування розгалуженої системи освіти дорослих.

Узагальнюючи практику освіти дорослих у Словацькій Республіці, ми прийшли до висновку, що на сьогоднішні тут діє тривимірна модель навчання дорослих (*trojdimenzionálny model vzdelávania dospelých*), основними компонентами якої є когнітивний, прагматичний та креативний (рис. 3.1)

Когнітивний компонент (*kognitívny komponent*) складається із системи знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності³³⁰. Це основний компонент, оскільки без знань неможлива будь-яка діяльність.

Когнітивний компонент успішно розвивається в період підготовки особистості до професійної діяльності і визначає її ефективність. У період навчання у ЗВО зміст когнітивного компонента зазнає змін при накопиченні необхідних знань, умінь, навичок, розвитку когнітивних процесів внаслідок збільшення навчального навантаження у порівнянні зі школою³³¹.

Сучасна система освіти Словаччини приділяє велику увагу розвитку когнітивного компонента, що відображено у Державних освітніх стандартах. Необхідність переорієнтації акцентів в освіті із засвоєння фактів на оволодіння способами взаємодії зі світом, продукування різних варіантів

³³⁰ Pavlov I. 2017. *Učiteľská andragogika*. Vyd. 1. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

³³¹ Pirohová I. 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosť izaloženej navedomostiach*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

вирішення проблеми та вибір найоптимальнішого шляху досягнення прогнозованого результату призвело до осмислення нового поняття – освіта дорослих (vzdelávanie dospelých).

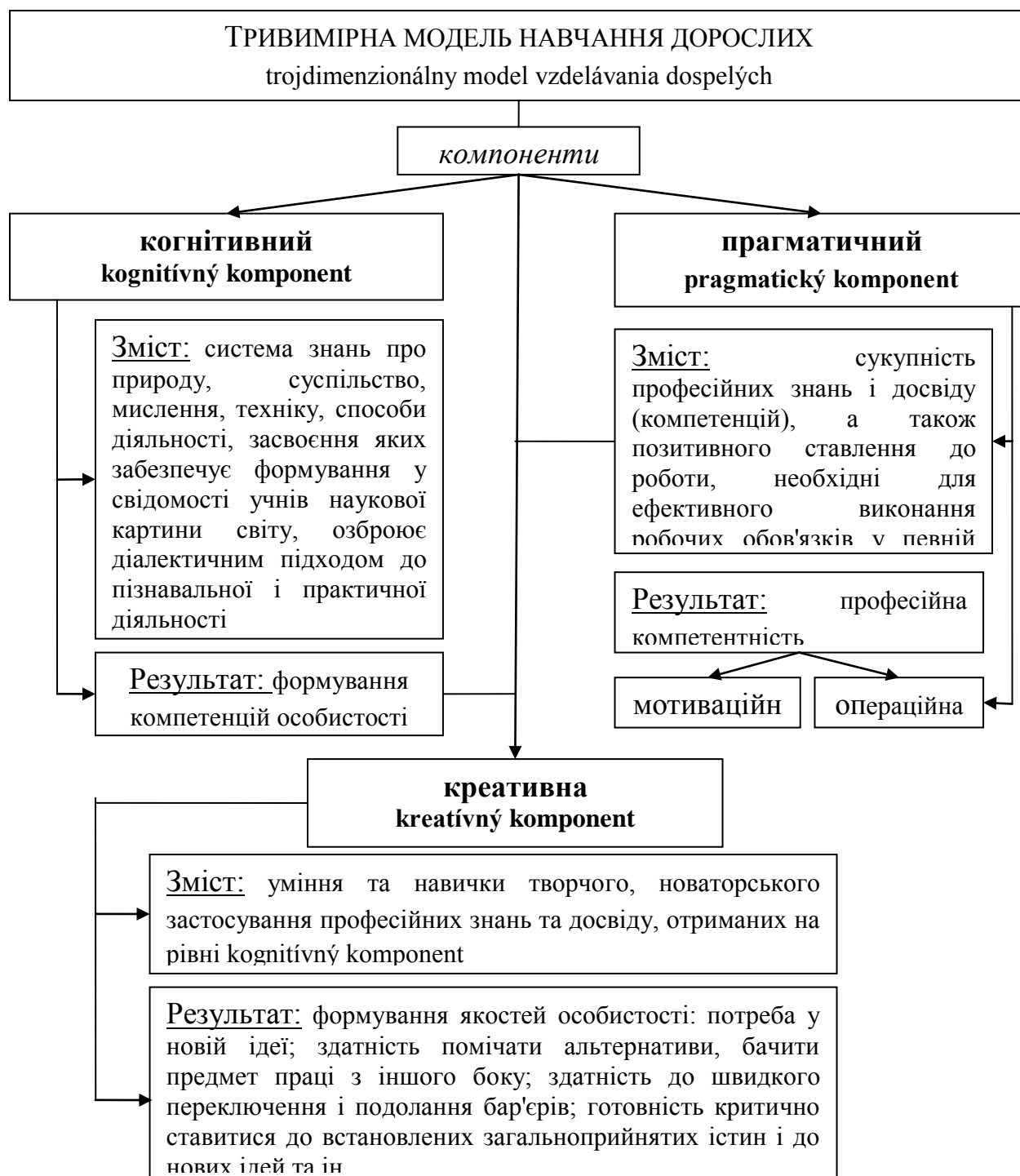


Рис. 3.1 Тривимірна модель навчання дорослих у Словаччині [складено автором за Я. Калницьким та Я. Мужик³³²]

³³²Kalnický J. 2007. Systémová andragogika. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Когнітивний компонент у структурі тривимірної моделі навчання дорослих складається з вміння аналізувати людиною події і свою поведінку, знаходити сенс у всьому, що відбувається у житті, співвідносячи з особистісними цінностями і установками.

Результатом сформованості когнітивного компоненту тривимірної моделі навчання дорослих є компетенції особистості, які утворюють другий рівень навчання дорослих – рівень *прагматичного компоненту (pragmatický komponent)*. Це сукупність професійних знань і досвіду (компетенцій), а також позитивного ставлення до роботи, необхідні для ефективного виконання робочих обов'язків у певній галузі діяльності. Компетентність – це підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності³³³.

Професійна компетентність тривимірної моделі навчання дорослих розглядається як один із компонентів професійної готовності особистості фахівця. Критерієм компетентності виступає індивідуальний спосіб вирішення або своєрідність ставлення людини до того, що вона робить. Ця своєрідність відбивається в особистісному ставленні суб'єкта до вибору прийняття рішення про спосіб реалізації в рамках професійної компетентності.

Професійна діяльність неможлива без запасу професійних знань і умінь (даних про різні сторони професійної діяльності та способи їх здійснення) і психологічних знань (знань про структуру праці, про здібності, мислення)³³⁴.

Професійна компетентність *trojdimenzionálnymodelvzdelávaniadospelých* включає дві складові частини – мотиваційну (сукупність мотивів діяльності, які необхідні для професійної діяльності особі як професіоналу) та

³³³ Pirohová I. 2007. Úloha andragogiky v spoločnosti založenej navedomostiach. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

³³⁴ Батышев С. Я. 2010. Профессиональная педагогика: Учебник. 3-е изд. Москва : Профессиональное образование.

операційну (практична здатність успішно реалізовувати свої посадові компетенції у процесі професійної діяльності на підприємствах як фахівець).

Мотиваційна складова характеризується позитивним ставленням до фаху, що знаходить своє відображення у внутрішній умотивованості до своєї професійної діяльності, показниками якого є³³⁵:

- професійні інтереси (зацікавленість фахом, технікою та технологіями);
- професійні потреби (потреба набуття фахової освіти; потреба отримання роботи за фахом;
- зацікавленість у професійному становленні як фахівця);
- професійні мотиви (мотиви набуття фахової освіти; мотиви отримання роботи за фахом; зацікавленість у професійному становленні як фахівця технічного профілю).

За І. Беднарфковою креативний компонент вимагає розвитку у людини таких нових якостей³³⁶:

- потреба у новій ідеї;
- бачення проблеми там, де інші люди її ще не бачили;
- здатність помічати альтернативи, бачити предмет праці зовсім іншого боку;
- здатність до швидкого переключення і подолання бар'єрів;
- здатність до суб'єктивного уподібнення – уявного включення себе в систему предметів і засобів праці;
- здатність звертати увагу на незвичайні, які часом здаються незначними, події;
- готовність критично ставитися до встановлених загальноприйнятих істин і до нових ідей;

³³⁵ Kalnický J. 2007. Systémová andragogika. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

³³⁶ Bednaříková I. 2008. Kapitoly z andragogiky 1. Dotisk 1. vydání z r. 2006. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

– уміння створювати нові комбінації з відомих поєднань, здійснювати всі ці уявні перетворення стосовно різних сторін праці – предмету, засобу, результату;

– готовність роботи з новою, наприклад, комп'ютерної реальністю.

Усі розглянуті компоненти тривимірної моделі навчання дорослих тісно взаємопов'язані і взаємодіють між собою, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: когнітивний компонент є основою для професійної компетентності, прагматичний — засобом для розвитку професійних навичок і творчого розвитку особистості.

Одним з найбільш важливих аспектів тривимірної моделі навчання дорослих у Словаччині є домірний вибір форм і методів навчання дорослих відповідно до їх досвіду.

Навчання дорослих має свою специфіку, обумовлену життєвою практикою. Вітчизняний вчений О. Лютко, проаналізувавши зарубіжні та вітчизняні погляди на поняття «навчання», прийшов до висновку, що дослідники трактують його як процес, що відбувається у внутрішньому світі дорослої людини. Натомість американські вчені пов'язують його із оточенням та життєвим досвідом людини. Вони переконані, що в основі навчання лежить трансформація досвіду, а ще точніше – критична рефлексія власного досвіду³³⁷.

Будь-яке навчання ефективне, тільки якщо доросла людина, 1) самостійно прагне щось дізнатися і це їй для чогось потрібно і 2) якщо нові знання і роздуми інтегровані в реальний повсякденний досвід для отримання зворотного зв'язку. Звичайно, мова йде про фактичне засвоєння нових знань так, щоб вони інтегрувалися з попереднім досвідом і стали, врешті-решт, стійкою навичкою. Це т.зв. емпірична модель навчання дорослих (Experiential Learning Model) Девіда Колба (рис. 3.2).

³³⁷Лютко О. М. Модель «навчання через досвід» як ефективна та перспективна форма навчання дорослих [online]. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2410



Рис. 3.2 Схема навчання за Д. Колбом

Реалізація моделі навчання Д. Колба розпочинається з актуалізації конкретного досвіду (професійного, життєвого) або його набуття за допомогою спеціально організованої взаємодії безпосередньо у ході освітньої діяльності.

Словацькі практики освіти дорослих виходять із андрагогічного підходу до навчання дорослих, повноцінного представленого у американською андрагогічною школою. Більшість американських авторів вважають головним принципом у навчанні дорослих *встановлення атмосфери поваги*. Наприклад, М. Ноулз пише, що «атмосфера під час навчання повинна характеризуватися взаємною довірою і повагою»³³⁸. С. Брукфілд зазначає, що основним в навчанні дорослих має бути «повага учасників навчального процесу до значущості кожного з них»³³⁹.

Дорослі приносять в аудиторію роки свого життєвого досвіду. Цей досвід є важливим фактором навчального процесу. Він може бути використаний конструктивно, як такий, що сприяє встановленню атмосфери поваги серед учасників навчального процесу. При такій побудові навчального процесу «кожен збагачується за рахунок досвіду іншого» (М. Ноулз). Інші автори (С. Брукфілд, Д. Мезіров, П. Крос) також

³³⁸ Knowles M. S. 1970. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press. S.172

підкреслюють важливість використання життєвого досвіду учнів як ключового принципу навчання дорослих.

Ще один принцип навчання дорослих (за американськими вченими) є *негайне застосування вивченого*. Практика навчання показує, що мотивація дорослих різночасна: вони прагнуть негайно використовувати на практиці отримані навички або знання. На підтримку цього П. Крос виявила, що «більшість дорослих не зацікавлені в отриманні знань для того, щоб використовувати їх у невизначеному майбутньому або в отриманні відповідей на питання, яких у них немає»³⁴⁰.

З цим пов'язаний ще один принцип навчання дорослих – опора на вирішення проблемних ситуацій, сприяння розвитку критичного мислення фахівця. М. Ноулз пише: «Для дорослих навчання – це процес поліпшення їх здатності справлятися з життєвими ситуаціями, з якими вони стикаються зараз»³⁴¹. Важливо допомогти дорослим використовувати набутий під час навчання досвід для вирішення проблем як особистих, так і професійних.

Оскільки ефективне навчання засноване на критичному відображенні досвіду, і його негайному застосуванні, то дорослий повинен бути до цього готовий. Таким чином, оцінка ступеня готовності дорослого до навчання – необхідний принцип навчання дорослих. Американські дослідники розглядають поняття готовності не тільки і не стільки як якийсь душевний стан, скільки як комбінацію досвіду і власного прагнення людини прийняти на себе нову роль або перспективу.

Ще одним принципом навчання дорослих відповідно до зарубіжних досліджень є *співпраця між викладачем та учнем/студентом*. Згідно Е. Ліндемана, навчання дорослих – це спільна робота викладача і дорослого для визначення «проблем і труднощів, які потрібно вирішити, щоб дати можливість учневі стати значущими членами суспільства»³⁴².

³⁴⁰Cross P. K. 1984. *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass.p. 64

³⁴¹Knowles M. S. 1970. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press. p. 124

³⁴²Lindeman E. C. 1989. *The meaning of adult education*. Norman : University of Oklahoma.p. 101

Співпраця – це наслідок тих принципів, які були описані вище. Для того щоб реалізувалося повноцінне співробітництво, необхідна взаємна повага між дорослим учнем і викладачем. Викладач, який планує програму повинен включити в неї досвід учнів, допомогти їм застосовувати те, чого вони навчаються в ході вирішення проблемних ситуацій, що, в свою чергу, викликає критичне відображення і може спричинити за собою подальше дію і подальше відображення. Співпраця, зазначає С. Брукфілд, передбачає рівність між дорослими при різних дослідженнях і діях.

Таким чином, як вказує Дж. Спіро, американські фахівці в галузі освіти дорослих виділяють «дев'ять поширених принципів, згідно з якими ефективно навчання дорослих: характеризується створенням атмосфери поваги серед учасників; повним використанням досвіду дорослих; забезпечує застосування того, що було вивчено; спирається на рішення проблем; сприяє критичному відображенню; забезпечує дослідження, дію і відображення (практика); бере до уваги готовність до навчання; відбувається при співпраці викладача і дорослого»³⁴³. Ці принципи і лягли в основу андрагогічної моделі освіти дорослих у Словацькій Республіці.

Відповідно, сформована американськими дослідниками традиція стала фундаментом для сучасного етапу наукової рефлексії словацькими вченими (С. Врана, Е. Лукач, М. Лукач, С. Лукачова, К. Майєрова, Ф. Мусіла, І. Пірогова, В. Стухлік, В. Фрк та ін.) принципів навчання дорослих.

Отож, серед визнаних дидактичних принципів освіти дорослих у Словацькій Республіці ми виділяємо десять основних:

- 1) *принцип континуальності*, відповідно до якого кожен дорослий учень має можливість проявити власну активність і отримати свій чуттєвий та особистісний досвід переживання та проживання нових психічних

³⁴³ Спіро Дж. 1999. Принципы обучения в образовании взрослых. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М. : ИТПиМНО РАО. с. 160-171.

- станів, а також можливість до їх усвідомлення та вербалізації у будь-яких вільних формах;
- 2) *принцип неперервності*, який передбачає, що навчання особистості — це процес неперервний, тривалий упродовж усього життя;
 - 3) *принцип амбієнтності* передбачає обумовленість та залежність процесу навчання дорослих від оточуючого середовища. Відзначимо, що даний зв'язок носить неперервний характер. Враховуючи специфіку нашого дослідження, під оточуючим середовищем ми розуміємо соціум, утворений у результаті життєтворчості дорослого³⁴⁴;
 - 4) *принцип ціннісного проживання*. Для того щоб в процесі навчання створити умови для позитивної самореалізації дорослих, необхідно створити ситуацію «проживання», тобто моделювати в процесі навчання ситуації, що дозволяють усвідомити специфіку цінностей, які лежать в основі діяльності суб'єктів освіти, прийняти їх на особистісному рівні і емоційно «пережити» в процесі розуміння і прийняття. Те, що не «прожите», не використовується на діяльнісному рівні. Звідси особливе значення, що надається зв'язку процесу навчання дорослих з їх життєвим і виробничим досвідом.
 - 5) *принцип застосування активних форм навчання*. Доросла людина «тримається» за свої цінності і професійні стереотипи до тих пір, поки на діяльнісному рівні не усвідомлює необхідності і продуктивності відмови від деяких з них. Для вирішення цього завдання необхідні активні форми навчання, в першу чергу — групова робота. Цінність роботи в малих групах полягає в можливості створити умови для продуктивної спільної діяльності дорослих людей з різним життєвим і професійним досвідом, психологічними особливостями і освітніми запитамі;

³⁴⁴Солдатченко А. Л. 2010. Реализация принципов континуального подхода в исследованиях социальной зрелости личности. Сибирский педагогический журнал. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipov-kontinualnogo-podhoda-v-issledovaniyah-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti> (да ображення: сентябрь, 2018)

- 6) *принцип відносної «завершеності» процесу навчання*, оформленість його результатів. Це один із шляхів збереження і розвитку високої мотивації до процесу навчання. До продуктів освітньої діяльності можна віднести алгоритми, технології і програми професійної діяльності, методики і авторські програми, проекти, самопрезентації;
- 7) *принцип «занурення»* вибудовується тоді, коли навчальна діяльність є основною протягом певного часу. Занурення передбачає розширені часові рамки діяльності, внутрішню єдність ідей на всьому протязі навчального процесу, «фокусування» уваги виключно на цілі діяльності, «відключення» від звичної зовнішнього середовища;
- 8) *принцип рефлексивного супроводу* у процесі навчання ходу і результатів освітньої діяльності. У цьому випадку людина виступає і як об'єкт управління («Я-виконавець») і як суб'єкт управління («Я-контролер»), який планує, організовує і аналізує власні дії. Як показує досвід, дорослі стикаються з труднощами, здійснюючи самоаналіз професійної та освітньої діяльності. Замість рефлексії власної діяльності аналізується ситуація; цей процес супроводжується високим емоційним напруженням. Витоки проблем і невдач у своїй діяльності дорослі учні частіше визначають посиленням на «зовнішні причини» — обстановку в країні, відсутність залишкового фінансування, «поганих керівників» та ін. У процесі навчання методам рефлексивного супроводу суб'єкти освітнього процесу починають шукати «внутрішні» причини своїх невдач;
- 9) *принцип узгодженості комунікативних культур*. Дорослі люди сідають за парти, маючи різні комунікативні субкультури, обумовлені їх минулим професійним і життєвим досвідом. Але тільки наявність сформованої комунікативної культури створює можливість спільної колективної діяльності в режимі діалогу. Важливим засобом навчання правилам ефективного спілкування є проведення тренінгів на основі

конкретних, значущих для дорослих ситуаціях взаємодії, при створенні і захисті проєктів професійної діяльності та ін.

- 10) *принцип використання модульного навчання*. Опора на цей принцип дає можливість оперативного створення моделей навчання, які можуть бути максимально наближені до запитів конкретних категорій дорослих учнів, або швидко перебудовані в зв'язку зі зміною потреб дорослих учнів.

Підтримка дорослого в освоєнні ним нового соціального досвіду, в різних його аспектах – нормативному, ціннісному (аксіологічному), компетентнісному, пізнавальному і практично-побутовому обумовлена умовами його діяльності, конкретними потребами і його особистою зацікавленістю у правильному результаті. У той же час ця підтримка може і повинна бути пов'язана з необхідністю випереджаючого впливу, викликаного характером протікання трудових, економічних або соціальних процесів, у яких включений дорослий, або які скоро будуть визначати його життя.

«Випереджаюча освіта» базується на широкій світоглядній основі, яка відображає основні напрямки розвитку суспільства, підтримує перспективні позиції і передбачає їх можливу реалізацію у майбутньому. Це освіта, яка робить акценти на інтерпретації знань (фактів) не тільки з позицій сьогодення, а й з позицій завтрашнього дня, на відповідальній участі дорослого у реалізації цінностей суспільства, на значущій спрямованості до майбутнього самого дорослого, який творчо, але відповідально, конструє соціальну реальність.

«Випередження» пов'язане насамперед з підтримкою розвитку у дорослого особистісних механізмів саморегуляції освітньої діяльності, осмислення і прийняття власної «програми» саморозвитку, з персоніфікацією освіти. Таким чином, «позиція випередження» в освіті дорослих погоджує інтереси особистості і соціуму, допомагає встановити

їх ціннісно-смісловий консенсус, тим самим підтримуючи ідеї гуманізації і демократії як рушійних сил розвитку сучасного глобального світу³⁴⁵.

«Випереджаюча освіта» формується у відповідь на виклики сьогочасного суспільства, зокрема:

- формування умотивованого, включеного в освітній процес дорослого учня, готового подолати складності як завтрашнього, так і сьогоднішнього дня;

- перенос навчання у простір дорослого учня. При цьому навчання розуміється як вид діяльності особистісно-орієнтованого характеру на всіх вікових етапах життя людини;

- виконання тези «освіта повинна бути доступна кожному»;

- максимальне врахування в освітніх процесах потреб дорослих та їх життєвого досвіду;

- активне сприяння: появі нових, у відповідності до потреб суспільства, «провайдерів освітніх послуг»; створенню нових відносин і нових інформаційних мереж між дорослими, «провайдерами освітніх послуг», інвесторами та інноваторами.

Реалізацію цих функцій покладено на тих, хто є професійними посередниками між соціально значущою інформацією і дорослими – андрагогів.

3.2 Структурні та змістові характеристики освіти дорослих у Словаччині

Кожна країна, відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти. Педагогічний словник визначає «систему освіти» як «сукупність закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління

³⁴⁵Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению : [моногр]. 2010. СПб. : СПГУТД.

освітою та самоврядування в галузі освіти»³⁴⁶. Г. Васянович відзначає, що система освіти повинна ще «згідно з Конституцією та іншими законами України здійснювати освіту і виховання громадян»³⁴⁷. Тобто функціонування системи освіти забезпечується державою.

У контексті концепції неперервної освіти освіта дорослих у Словацькій Республіці охоплює широкий спектр навчально-просвітницької діяльності за участю дорослих громадян продуктивного і після продуктивного віку і проводиться на кшталт подальшого професійного, рекваліфікованого, континуального навчання; громадянської освіти; організації культурно-дозвіллевої діяльності дорослих та університетів третього віку (рисунки 3.3).

Спираючись на визначення дорослості та її критерії, систему освіти дорослих у Словаччині можемо окреслити як сукупність закладів освіти, наукових, науково-методичних, методичних установ, науково-виробничих підприємств, інформаційних служб, інших юридичних та фізичних осіб, які мають право на надання освітніх послуг дорослим учням. Система освіти дорослих у Словацькій Республіці відображає взаємозв'язок між індивідом та суспільством через соціальну відповідальність особистості.

Дорослі самі відповідають за власні результати навчання. Освіта лише допомагає усвідомити дорослим свою природну здатність до саморегуляції. Специфічною рисою освіти дорослих у Словаччині є врахування соціального контексту життєвого простору дорослого. Чітко прослідковується тенденція використання освіти дорослих як фактору соціальної адаптації та соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів, біженців, мігрантів, національних меншин та ін.)³⁴⁸.

³⁴⁶Педагогічний словник АПН. 2001. Ін-т педагогіки. К. : Педагогічна думка.

³⁴⁷Васянович Г. П. 2000. *Педагогіка вищої школи* : навч.-метод. посібник. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Кафедра педагогіки. Л. : Ліґа-Прес. Ліґа-Прес.

³⁴⁸ Prusáková V. 2000. Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu 2000, s.125.

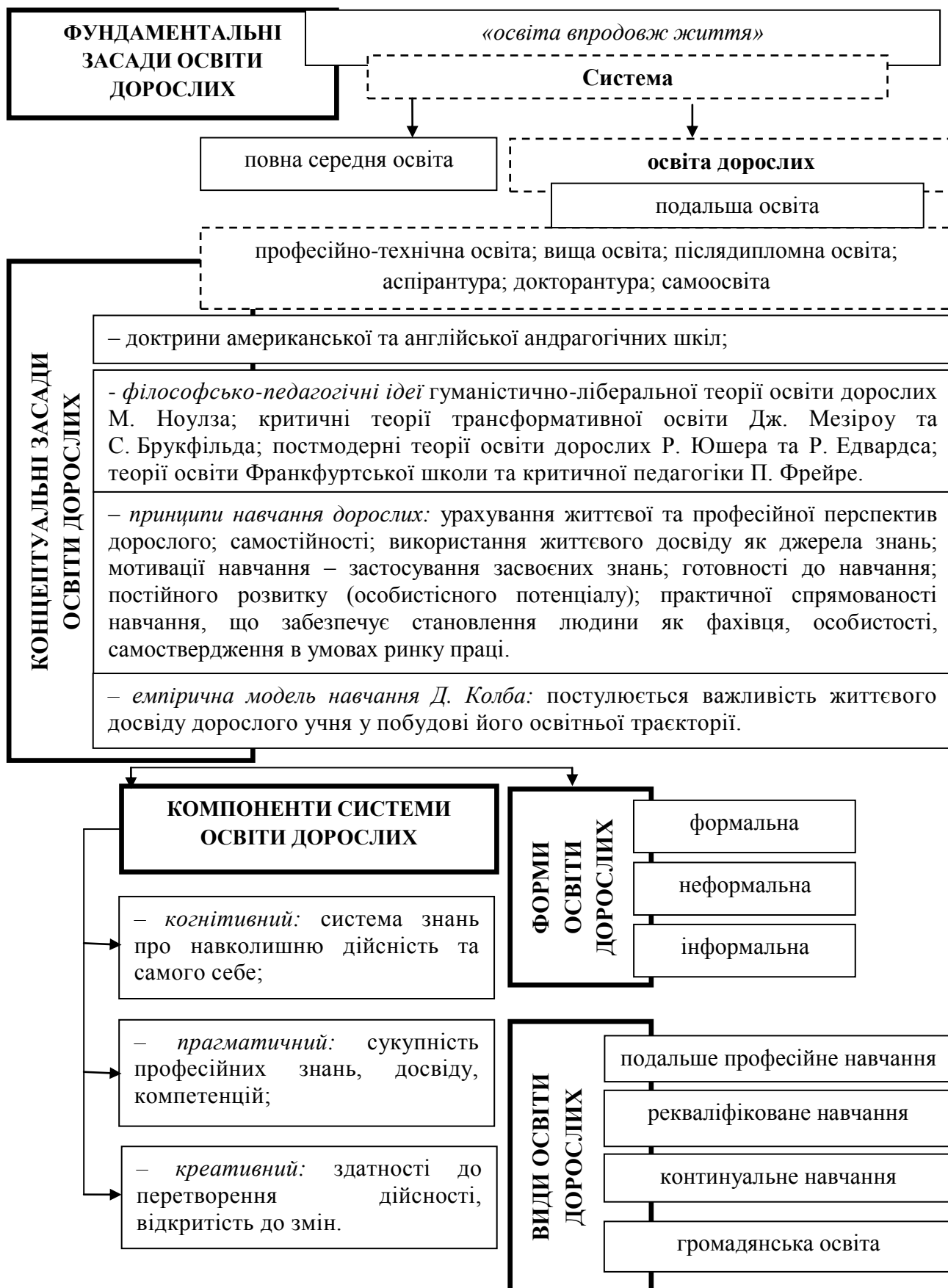


Рисунок 2. Концепція освіти дорослих у Словаччині

Словацька система освіти займає особливу позицію серед західнослов'янських освітніх систем: 1) історично вона формувалася у рамках освітньої системи Чехо-Словаччини і 2) зберігає типові риси західнослов'янських і балкано-слов'янських шкіл. Сьогодні у Словацькій республіці відбувається процес переходу від строго нормативного регулювання та однаковості у відборі змісту освіти до лібералізації і надання більшої свободи закладам освіти, при цьому стандартизація освіти сприяє збереженню якості освіти дорослих у країні у цілому.

У андрагогічній та педагогічній теорії, а також у документах освітньої політики Словацької Республіки виділяють три форми освіти дорослих: *формальну, неформальну та інформальну*. Ґрунтовне дослідження розмаїтих форм освіти дорослих у Словацькій Республіці здійснено³⁴⁹ Я.Прухом.

Автор зазначає, що *формальна освіта дорослих* відноситься до освіти, що зазвичай здійснюється в школах. Дорослі можуть брати участь в одному з послідовних рівнів словацької системи освіти:

- середньої школи з сертифікатом на атестат зрілості;
- вищої професійної школи,
- вищої освіти (бакалавр, магістр, докторській рівень).

У виняткових випадках дорослі можуть також брати участь у базовій середній освіті за умови її відсутності. При цьому важливо, щоб на кожному рівні використовувалася методи та засоби навчання дорослих, а не дітей та молоді³⁵⁰.

В останні десятиліття у Словацькій Республіці формальна освіта дорослих зазнала суттєвих змін. Словаччина як країна-член ЄС повинна імплементувати основоположні європейські документи щодо неперервної освіти та освіти дорослих. Першорядним завданням освіти дорослих було визначено забезпечення навчання першого рівня, формування умов для зміцнення мотивації дорослих до розвитку навчання протягом усього життя.

³⁴⁹ Prucha J. (2014) Andragogický výukum. Vdala Grada Publishing, a.s. Vzdání 1. 152 s.

³⁵⁰ Prucha J. S. 120

Управління системою освіти дорослих здійснює Міністерство освіти, науки і спорту, яке визначесистму навчання протягом усього життя, підтримує її розвиток, реформує освітні програми та забезпечує фінансування цих програм.

Щодо структури формальної освіти у Словацькій республіці, то вона складається з:

- 1) дошкільної освіти;
- 2) початкової освіти:
 - I ступінь – 1-4 класи;
 - II ступінь – початкова середня освіта (5-9 класи),
- 3) середньої освіти:
 - 8-річна гімназія,
 - вища середня освіта: середні школи: гімназії, середні професійні школи;
- 4) вищої професійної освіти (термін навчання від 0,5 до 3 років):
 - середні професійно-технічні училища (0,5 – 3 роки навчання) і післядипломна освіта (2-3 роки навчання),
 - вищі професійно-технічні училища з тривалістю навчання від 2 до 3 років,
 - професійні коледжі з тривалістю навчання від 2 до 3 років,
 - університети, які пропонують ступінь бакалавра, магістра, інженерії та докторантури у різному спектрі навчальних програм.
- 4) неперервна освіта – це подальша професійна освіта не тільки у школах та навчальних закладах, але й на підприємствах, робочих місцях, а також громадянська та професійна освіта.

Загалом, повна загальна освіта триває 13 років, що дає можливість вступати до закладів вищої освіти Словаччини.

У відповідності з принципами освітньої політики Словацької республіки, сформульовані у Національній програмі освіти «Біла книга», створено нормативно-правову базу її функціонування: Закон № 245/2008 Z.z.

«Про освіту», Закон № 184/2009 Z.z. «Про професійну освіту», Закон № 596/2003 Z.z. «Про державне управління у сфері освіти та шкільне самоврядування», Закон №. 597/2003 Z.z. «Про фінансування шкільної освіти» та ін. Вказані нормативно-правові акти визначають характеристики формальної освіти за наступними критеріями: визнання державними органами освітніх програм, забезпечення безперервності переходу від однієї освітньої програми до іншої, тривалість програм, визнання кваліфікацій та ін. Крім того, вони обумовлюють побудову словацької системи освіти на двох рівнях навчальних програм державного та європейського.

Державний рівень представлений у Національній програмі освіти «Біла книга» та загальних освітніх програмах – *Rámcovévzdělávacíprogramy*; далі – рамкові програми). Державний рівень формулює обов'язкову основу для дошкільної, початкової і середньої освіти.

Первинна, середня та вища освіта є частиною формальної освіти дорослих. У системі неформальної освіти освітні послуги надають різні навчальні заклади (школи, неприбуткові організації, навчальні заклади підприємств, приватні навчальні заклади та ін.).

У Словацькій республіці діти починають відвідувати школу по досягненню 6-річного віку. Особливістю формальної початкової освіти є наявність двох ступенів:

I – триває 4 роки (1-4 класи),

II – початкова середня освіта 5-9 класи.

Після 4-го класу діти можуть йти у початкову середню школу або до гімназії, термін навчання у якій триває 8 років. Прийом до гімназії відбувається на основі вступних іспитів і задовільного першого ступеня початкової освіти.

На I-му ступені початкової освіти більшість навчальних предметів викладає один вчитель, на II-му – один або декілька вчителів. Причому один вчитель у початковій середній освіті може викладати декілька предметів. Вчитель першого ступеня початкової освіти – це випускник коледжу,

фахівець у галузі викладання у початковій школі першого ступеня. На другому ступені викладачем може бути фахівець, який закінчив коледж або університет і має відповідну кваліфікацію у викладанні 2-3 навчальних предметів початкової середньої школи. Про особливості підготовки відповідних фахівців більш детально мова буде йти далі.

У початковій школі учні мають від 4 до 6 уроків, тривалість яких 30 хв. (1-й клас) та 45 хв. (2-4-й класи).

У 9-му класі учень вирішує, яку середню школу він хоче закінчити — середню професійну чи гімназію. По закінченню середньої професійної школи учень отримує робітничу спеціальність, яка дає йому можливість відразу по закінченню школи працювати. В основному, випускники середньої професійної школи не вступають до університету. Навчання у гімназії — це академічна підготовка до вступу в університет. Вступити до гімназії можна або після 4 класу, або 9 класу. Прийом учня до середньої школи здійснюється на основі результатів навчання (гімназія) або результатів вступних іспитів (середня професійна школа). Тривалість навчання – 4 роки.

Освіта дорослих у Словаччині повноцінно забезпечується вже з третього рівня освіти, відповідно до Міжнародної шкали освіти ISCED (таблиця 3.3).

Отже, система освіти дорослих Словаччини є складовою частиною єдиної системи неперервної освіти, що задовольняє потреби громадян в знаннях і вміннях, необхідних для професійного зростання і розвитку особистості в період дорослого життя. До її структури входять:

- мережа закладів освіти;
- органи управління на національному, регіональному та місцевому рівнях;
- дослідницькі центри;
- освітні програми різної спрямованості;
- дидактичні системи, що враховують особливості дорослого учня;
- організації освіти дорослих;

- соціальні служби, причетні до освіти;
- просвітницькі установи та організації;
- установи науки та культури — у тій мірі, в якій вони займаються просвітницькою діяльністю;
- навчально-методичні об'єднання;
- засоби масової комунікації, які використовуються в освітніх цілях.

Таблиця 3.3

Міжнародної шкали освіти ISCED

Код	Рівень освіти	Тип освіти
ISCED 0	Дошкільна	Дитячі заклади освіти
ISCED 1	Початкова	Початкова школа
ISCED 2	Нижня середня	Гімназія (8 років)
ISCED 3	Середня	Середня школа, гімназія (4 роки)
ISCED 4	Вища професійна освіта	Заклади професійної освіти (коледжі, вищі школи)
ISCED 5	Вища	Університети, аспірантура, докторантура

До системи освіти дорослих у Словаччині відносять більшість форм інституціолізованих закладів освіти, починаючи з рівня середньої професійної освіти, програми початкової професійної освіти, які пов'язані з перепідготовкою безробітних (за робітничими професіями), соціальною освітою (професійно-технічна освіта мігрантів, представників національних меншин, програми професійної реабілітації), а також усі програми вищої професійної та після університетської освіти, додаткової професійної освіти. Крім того, до цієї категорії можуть бути віднесені і ряд освітніх програм, які не мають вираженої професійної спрямованості: мовні курси, курси з психології, дизайну і т.п. До неперервної освіти дорослих входять також програми відкритої та дистанційної освіти, зокрема її не інституціолізовані форми (до прикладу онлайн самоосвіта).

Через те, можемо констатувати «накладення» або перетин різних за змістом освітніх процесів в рамках системи неперервної освіти. Це, по-перше, показує, що у сфері освіти дорослих можуть виникати досить складні конфігурації освітніх програм як за змістом навчання, так і за віковими параметрами, по-друге, виникає необхідність стикування (забезпечення наступності) різних рівнів освіти та різноманітних освітніх програм. Зокрема про це йдеться у європейській Програмі ціложиттєвої освіти (2007 р.), мета якої – забезпечення особам на всіх етапах їхнього життя можливостей навчання по всій Європі. Програма націлює європейську спільноту на вирішення фундаментальних завдань – створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти, збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій фахівця.

Система професійної освіти дорослих у Словацькій Республіці включає елементи трьох підходів, адаптовані до потреб ринку праці країни: 1) англосаксонського – навчання на робочому місці (*trainingonthejob*) в рамках стандартів NCVQ/NVQ; 2) французького – система шкільної професійної освіти; 3) німецького – дуальна\міждисциплінарна професійна освіта³⁵¹. Така багатогранність професійної освіти обумовлена специфікою економічного розвитку Словаччини.

За останні п'ять років економіка Словаччини зазнала інтенсивного розвитку. Уряду Республіки вдалося реалізувати ряд структурних реформ, які дозволили залучити іноземні інвестиції, а також досягти важливих цілей — членства в ЄС і прийняття євро.

Основою словацької економіки на сьогодні є автомобільна промисловість. За даними Словацької асоціації автомобільної промисловості, 2018 року було вироблено більше 1080 000 автомобілів³⁵². Частка автомобільного виробництва в загальному обсязі промислового

³⁵¹Пуховська Л. П. 2016. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Вип. 11. с. 125-130. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_24. [Дата звернення: 24.08. 2018]

³⁵²NaSlovenskusa v roku 2018 vyrobilrekordnýpočetautURL: <https://automagazin.sk/2019/01/13/na-slovensku-sa-v-roku-2018-vyrobil-rekordny-pocet-aut/>

виробництва досягла 46,8%, а автомобільна промисловість загалом – 35% промислового експорту Словаччини. Останні п'ять років СР лідирує у світовому рейтингу за кількістю вироблених автомобілів на 1000 жителів, за 2018 рік це 198 автомобілів. Також спостерігається швидкий розвиток електротехнічної промисловості, інформаційно-комунікаційних послуг і центрів обслуговування³⁵³.

Однією зі складових економіки є людські ресурси. Через те, зміни в економічній галузі пов'язані зі змінами людського потенціалу. Для впровадження нових технологій потрібні сучасні кваліфіковані співробітники, вибудована кадрова політика організації. Таким чином, головним суб'єктом розвитку економіки є система підготовки кадрів³⁵⁴. Постійна зміна умов функціонування виробництва, впровадження технологій передбачає безперервне навчання кадрів. Підвищення рівня підготовки кадрів сприятиме підвищенню якості продукції, впровадження нових технологій і розвитку підприємства.

Дефіцит співробітників, недостатній рівень їхнього професіоналізму призводить до низької продуктивності, аварійності та травматизму, прогонистих витрат організації та появі неякісної продукції. У міру підвищення складності виробничих процесів зростає і необхідний рівень навичок персоналу. З'являються нові види професійної діяльності, і людині протягом трудового життя доводиться проходити навчання або отримувати нову кваліфікацію. Тому при вирішенні питання підготовки кваліфікованих кадрів виникає проблема її ефективності, яка вирішується засобами дуальної професійної освіти. У Словацькій Республіці реалізується технологія дуальної освіти *Studium it vertiefter Praxis*, за якої випускник отримує ступінь бакалавра та практичний досвід роботи. Якщо дуальна освіта визначається як форма підготовки кадрів, яка передбачає

³⁵³ *Почему именно Словакия* [online]. Режим доступа: <http://www.sario.sk/sites/default/files/data/sario-why-slovakia-2018-01-10-RUS.pdf>. [Дата звернення: 10.10.2017]

³⁵⁴ Ballard K. 2013. *Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion*. International Journal of Inclusive Education. 17 (8). pp. 762-775.

поєднання навчання у закладі вищої освіти з періодами виробничої діяльності, то технологія дуальної освіти – це система методів, організаційних форм, засобів їх реалізації, прийомів педагогічної техніки в умовах професійної підготовки на основі взаємодії закладу вищої освіти та підприємства. Технологія дуальної освіти спрямована на послідовне втілення на практиці заздалегідь спланованого процесу професійної підготовки студента в умовах теоретичного і виробничого навчання на підприємстві. Діючі державні освітні стандарти професійної підготовки у Словачкій Республіці регламентують форми теоретичного і практичного навчання, змістовно спрямовані на формування компетентного фахівця³⁵⁵.

Технологія дуальної освіти у Словаччині представлена моделлю формування професійної компетентності майбутнього фахівця, побудованої на взаємозв'язку сформульованих цілей з професійної підготовки, принципів побудови процесу навчання на засадах соціального партнерства і взаємодії усіх суб'єктів теоретичного і виробничого навчання у системі «заклад вищої освіти – підприємство». Це забезпечує підготовку випускників, які легко адаптуються у нових соціальних умовах і можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Професійна компетентність крім технологічної підготовки включає цілий ряд інших компонентів, які носять надпрофесійний характер, зокрема особистісні якості випускника – відповідальність, самостійність, вміння і спроможність приймати рішення, здатність вчитися упродовж життя, розвиток гнучкості мислення та ін.

Професійне навчання з фокусом на активній позиції студента визначається освоєнням професійної діяльності у вигляді циклу фаз: інформування, планування, прийняття рішення, виконання, контроль, оцінка. Але навчальна виробнича ситуація на рівні цих фаз істотно обмежена і відрізняється від реального виробництва, тобто теорія і

³⁵⁵ Mayer K. 2017. *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov : FF PU. s. 25

практика навчання проходять з відривом від виробництва. Це призводить до того, що випускники «доучуються» вже на робочому місці: новачкам призначають наставників, уводять в посаду, спеціально для них розробляють і впроваджують програми навчання та адаптації. Таким чином, технологія дуальної освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців, поєднуючи теоретичне навчання у закладі вищої освіти і практичне навчання на підприємстві, змінює якість освіти, наближаючи її до запитів виробництва.

Основний принцип дуальної освіти – це рівноцінна участь і відповідальність закладу вищої освіти і підприємства за якість підготовки персоналу. Зацікавленість підприємства полягає, перш за все, у можливості підготувати для себе фахівця, скоротити витрати, передбачені на пошук і підбір працівників, на їх перенавчання та адаптацію. Студент – майбутній фахівець, не тільки безпосередньо знайомиться з реальними виробничими умовами і освоює основи професійної діяльності, а й отримує можливість успішного працевлаштування за фахом після закінчення навчання.

При впровадженні дуальної освіти як технології навчання важливо при розробці та реалізації освітньої програми враховувати з боку роботодавця потреби і вимоги до певної кваліфікації і компетентності майбутнього працівника, проте без шкоди для теоретичної підготовки випускника.

Практичне навчання проходить на підприємстві за системою training on the job у наступних напрямках:

1. Навчання на робочому місці – наставництво, яке здійснює досвідчений фахівець.
2. Внутрішні курси навчання – персонал навчається за загальною професійною тематикою.

3. Навчання в інших компаніях (організаціях-партнерах)³⁵⁶.

У таблиці 3.4 представлена характеристика кожного з напрямів у контексті змісту та організації навчання за системою *training on the job* у Словацькій Республіці:

Таблиця 3.4

Характеристика напрямів навчання у Словаччині за системою *trainingonthejob**

Форма	Викладач	Зміст	Організація
1. Навчання в інших компаніях (курси, семінари, підвищення кваліфікації)	Навчання здійснюють експерти, викладачі-практики	Тематика навчання: розвиток корпоративної культури, застосування нових методів, розвиток управлінських навичок тощо. Для навчання застосовуються такі методи, як тренінги, кейс-метод, ділові ігри та ін.	Навчання відбувається на підприємстві з відривом від виробництва. Застосовуються короткострокові та довгострокові програми.
2. Внутрішні курси навчання			
2.1. Семінари, курси із залученням стороннього викладача	Навчання здійснюють експерти, викладачі-практики	Тематика навчання може бути управлінською, технічною	Навчання групове, проходить всередині організації у спеціальному приміщенні або корпоративному університеті компанії.
2.2. Семінари, курси зі штатним тренером	Навчання здійснюють штатні тренери, співробітники організації	Зміст навчання відображає потреби організації за визначеною тематикою	Навчання групове, проходить усередині організації у спеціальному приміщенні або корпоративному університеті компанії.

³⁵⁶ Mayer K. 2017. *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov : FF PU.c. 27.

Продовження таблиці 3.4

Форма	Викладач	Зміст	Організація
3. Навчання на робочому місці (адаптаційне, інструктаж)	Навчання проводить кваліфікований співробітник, який володіє знаннями і навиками роботи на даному робочому місці	Зміст навчання має практичну спрямованість: навчити фахівця виконувати професійні задачі на робочому місці	Навчання проходить індивідуально, на робочому місці. У процесі навчання використовується необхідне обладнання, інструменти, комп'ютерні програми.

* складено автором

1. Викладач не відповідає за результат навчання на конкретному підприємстві. Не враховується специфіка компанії; зміст навчання може не збігатися з практикою і проблематикою підприємства; витрати на даний вид навчання не завжди призводить до передбачуваного результату.

2. Викладач не відповідає за результат навчання, але враховує специфіку, проблематику роботи компанії. Навчання групове, проходить з відривом від робочого місця. Можливість отримати нову інформацію від експерта в певній галузі, ідею для вирішення проблеми виробництва. Відповідальність за навчання фахівців несе відділ по роботі з персоналом. Якість навчання підтверджується відповідним сертифікатом.

3. Навчання на робочому місці виконується у конкретній робочій ситуації; проходить індивідуально, що забезпечує максимальний зворотній зв'язок між тренером та студентом. Даний вид навчання дозволяє більшою мірою пов'язати потреби організації у навчанні і його зміст.

Відповідно до європейської стратегії модернізації освіти у Словачкій Республіці існує система шкільного професійного навчання дорослих (3-4 роки старшої школи). У навчальних закладах професійного спрямування навчається більше 70 % здобувачів освіти, 50 % з яких згодом працюють за фахом³⁵⁷.

1. ³⁵⁷

Старша школа у Словацькій Республіці забезпечує підготовку дорослих за двома основними напрямками – академічним та професійним. Академічний напрям покликаний підготувати учнів до вступу у заклад вищої освіти, відрізняється високим рівнем теоретичної підготовки, зокрема у галузях юриспруденції, медицини, фінансів, економіки та ін.

Професійний напрям ставить за мету формування професійних знань, необхідних для влаштування на роботу, містить незначний обсяг теоретичних знань. В основному це сфери обслуговування, готельно-ресторанний бізнес, сільськогосподарське та промислове виробництво, будівництво та ін.

Отож, система шкільного професійного навчання дорослих у Словаччині забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навчання, які дозволяють за рахунок змін в структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності та здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних інтересів та освітнього запиту, а також враховувати зміни потреб ринку праці. Ступінь індивідуалізації, при якій відбувається максимальне врахування індивідуальних запитів і потреб учнів, є одним з основних показників якості системи професійного навчання у Словацькій Республіці, фактором підвищення ефективності професійної освіти і подальшого працевлаштування за отриманою спеціальністю.

Подальше професійне навчання дорослих відбувається у закладах вищої освіти, які сповідують принцип інтеграції освіти та бізнесу в умовах формування інформаційної економіки. Дидактичними технологіями професійної підготовки кадрів у закладах вищої освіти Словаччини є навчання на робочому місці (*training on the job*) та дуальна\міждисциплінарна професійна освіта.

Таким чином, уся система освіти дорослих у Словацькій Республіці працює на досягнення кінцевої мети – формування компетенцій особистості, які утворюють другий рівень освіти дорослих – рівень прагматичного компоненту: це сукупність професійних знань і досвіду (компетенцій), а також позитивного ставлення до роботи, необхідні для ефективного виконання робочих обов'язків у певній галузі діяльності.

Розглядаючи педагогічну систему як «сукупність необхідних і достатніх елементів, що характеризують сутність явища педагогічної дійсності (педагог та учень як суб'єкти педагогічної реальності), її мету, зміст, способи (форми, методи, засоби) здійснення»³⁵⁸, порівняємо формальну, неформальну та інформальне освіту у контексті компонентів педагогічної системи (суб'єкти, мета, зміст, способи, результат) Словацької Республіки (додаток Б).

На основі проведеного аналізу, встановлено, що формальна та інформальна освіта виступають полярними формами освіти. Тому, за визначенням словацьких науковців Й. Детко, І. Фонодотової, Л. Галлової, М. Клемпової, А. Ласза, Т. Шпрлака та ін. неформальна освіта — це ніби «об'єднуюча сила двох протилежних таборів»³⁵⁹, яка (за певних умов) може виступати як у якості формальної, так й інформальної освіти. У цьому контексті постає проблема необхідності та доречності існування вказаної тріади для визначення форм освіти.

Через те вказані автори обґрунтовують думку розглядати лише дві форми освіти як найбільш валідні – формальну та неформальну. Інформальна апріорі має входити до неформальної освіти, так як її показники найбільше співпадають із показниками неформальної освіти. Проте, ця позиція є

³⁵⁸Климашевска А. 2015. Организация непрерывного образования взрослых в Польше. Непрерывное образование: XXI век. №1 (9).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiyanepriyvnogoobrazovaniyavzroslyhvpolshe> [Дата обращения: 04.02.2019].

³⁵⁹ Detko J., Fonodova I., Klempova M., Lasz A., Šprlák E. Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia v SR

дискусійною у словацькій педагогічній думці і досі ще не знайшла продуктивного вирішення.

Детермінантами різних форм освіти є їх організація, призначення та сертифікація³⁶⁰. Формальна та неформальна освіта мають спільні моменти щодо зовнішньої організації процесу навчання (навчальні кімнати, зміст, час та ін.), тоді як інформальна освіта відбувається спонтанно, відповідно до індивідуальних потреб учнів у будь-якій зовнішній формі. Крім того, є суттєва різниця у визнанні результатів навчання: інформальна освіта зазвичай відбувається без відповідної сертифікації та визнання з боку компетентних органів. Формальна освіта (як, у принципі, і неформальна) потребує сертифікації і визнання результатів навчання відповідними державними органами. Це обумовлюється «ринковою потребою» у довірі споживачів освітніх послуг: отримання сертифікату викликає довіру у них, через те посилює надійність формальної/неформальної освіти.

Отож, формальна освіта повинна мати три обов'язкові атрибути – навчальний заклад, структуру навчального процесу і сертифікацію результатів навчання. Провідну роль у формальній освіті виконує педагог, який скеровує процес навчання учнів відповідно до державних стандартів освіти. Крім того, вона має чітко окреслені часові межі (у Словацькій республіці, до прикладу, повна загальна освіта триває 13 років).

Неформальна освіта може проходити за межами навчального закладу, гнучка за змістом і методами навчання, вибудовується відповідно до запитів учня і не обов'язково сертифікує результати його навчання.

При визначенні інформальної освіти словацькі науковці Е. Валтерова, Я. Мареш та Я. Пруха³⁶¹ виходять із принципу неінтенціональності – функціонує протягом життя, частіше за все відбувається як спонтанний навчальний процес, до прикладу у колі сім'ї, колег, друзів, фахівців у певній

³⁶⁰Europe anguidelines for validatingnon-formalandin formal learning, CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

³⁶¹Průcha J., Walterová E., Mareš J. 2008. Pedagogický slovník. 4. vydanie. Praha : Portál, 2008.

галузі знань тощо. Інформальна освіта визначається Т. Шпрлаком як навчання протягом щоденних життєвих ативіт: робота, дозвілля, сім'я. Її часто називають «навчанням через досвід» або «принагідним навчанням». Інформальна освіта не структурована за цілями навчання, часом або фіксованою підтримкою учнів. Зазвичай не призводить до сертифікації, і у більшості випадків є непередбаченою.

На думку В. Прусакової³⁶², при формуванні дефініцій формальної, неформальної та інформальної освіти, важливим є розуміння того, що усі три форми освіти сприяють реалізації довгострокової стратегії «навчання протягом життя». Крім того, визнання результатів навчання формальної, неформальної та інформальної освіти у своїй сукупності призводить до підтвердження професійної компетенції фахівця на національному, регіональному або галузевому рівнях, т. зв. валідації результатів освіти.

3.3 Неформальна та інформальна освіта дорослих Словаччини на тлі європейського досвіду

Неформальна освіта у середині ХХ століття виступила одним із факторів позитивного впливу на якість життя дорослих у країнах європейського простору, у тому числі і у Словаччині. Неформальна освіта постала як реакція на поширення у суспільстві тенденції до зміни парадигми навчання з «людини, яка багато знає» до парадигми «людини, що орієнтується в цінності освіти як провідного виду діяльності в структурі власного способу життя»³⁶³, що було пов'язано з необхідністю вирішення проблеми невідповідності наявних систем освіти розвитку інформаційного суспільства і зумовило поширення сумнівів у необхідності систематизованої передачі знань, умінь і цінностей.

³⁶²Prusáková V. 2005. Základy andragogiky. Bratislava : Gerlach Print, Filozofická fakulta UK Bratislava. 2005. 117 s.

³⁶³Укис Ю. А. 2005. Роль неформальных институтов в переходной экономической системе : дис... канд. экон. наук: 08.01.01. Харьковский национальный ун-т им. В. Н. Каразина. Харків.С. 49

У системі словацької освіти неформальна освіта входить до складу освіти упродовж життя (пожиттєвої освіти). Вона проходить після завершення початкової освіти, тобто після закінчення базового рівня шкільної освіти. Відповідно науковці В. Дочекал³⁶⁴, Д. Кнотова³⁶⁵ визначають неформальну освіту дорослих як свідоме навчання, організоване під керівництвом фахівця у галузі освіти дорослих. Неформальна освіта відкрита і добровільна з точки зору учасників. Хоча в ній немає чітко визначених навчальних програм і правил оцінки, це структурований навчальний процес із заздалегідь визначеними цілями. Вона є гнучкою, як з точки зору організації, так і за сукупністю використовуваних методів.

Реалізація можливостей неформальної освіти дорослих вимагає нової стратегії освіти, заснованої на її ефективності, обумовленої:

- 1) високим ступенем мотивації дорослого, тому що спонукальні причини до продовження навчання приховані не стільки у зовнішніх примусових умовах, скільки у внутрішніх імпульсах людської особистості, якими можуть бути інтеріоризовані, осмислені і прожиті зовнішні чинники;
- 2) цілеспрямованістю, свідомістю навчальної діяльності дорослого, що базується в основному на самостійному навчанні;
- 3) цілями навчання;
- 4) гнучкістю, яка необхідна для задоволення різноманітних індивідуальних потреб дорослих через використання аудіо- і відеозасобів, друкованої продукції у якості варіативних форм зв'язку з учнями;
- 5) відносно невисокою платою за навчання (у порівнянні зі школами, закладами вищої освіти та ін.);
- 6) гнучкою системою фінансування неформальної освіти.

³⁶⁴Dočekal V. 2012. Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. r. XV. č. 1. s. 14-16.

³⁶⁵Knotová D. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis. URL https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104590/U_Paedagogica_1220071_1.pdf?sequence=1 [Last accessed: 29.01.2019].

Розвиток теорії неформальної освіти у Словацькій Республіці здійснюється з урахуванням принципів її організації, визначених «Меморандумом неперервної освіти» країн Європи³⁶⁶:

- нові базові знання та навички для всіх як гарантія загального неперервного доступу до освіти з метою отримання і оновлення навичок, необхідних для включення в інформаційне суспільство;

- збільшення інвестицій в людські ресурси, що ставить за мету підняти престиж і позначити пріоритет найважливішого для Європи надбання — людей;

- інноваційні методики викладання і навчання для системи неперервної освіти «завдовжки і шириною» в життя, за допомогою яких дорослий учень перестає бути пасивним реципієнтом інформації, а викладачі перетворюються на консультантів, наставників і арбітрів;

- нова система оцінки отриманої освіти, покликана докорінно змінити підходи до визнання результатів навчальної діяльності у сфері неформальної та інформальної освіти;

- розвиток наставництва і консультування, які сприяють забезпеченню вільного доступу до інформації про освітні можливості в просторі Європи;

- наближення освіти до дорослого учня за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, а також інформаційних технологій.

Сучасне бачення особливостей неформальної освіти дорослих представлено на сайті Європейської асоціації освіти дорослих: «Спеціально організована діяльність по сприянню процесу, в рамках якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння ; співвіднесення власних думок і

³⁶⁶Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html [Дата обращения: 10.09.2018].

почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження»³⁶⁷.

Тому, неформальна освіта дорослих у Словаччині розглядається як будь-який вид організованої і систематичної діяльності, що не співпадає з діяльністю шкіл, університетів та інших закладів освіти, що входять до складу формальної системи освіти; як така, що здобувається у післяробочий час в освітніх закладах, клубах, гуртках і, зазвичай, не передбачає отримання офіційного документа. На основі аналізу цілей, тривалості, змісту, місця, ресурсозатратності неформальної освіти Т. Сімкінс виділив кілька її моделей (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Моделі неформальної освіти (за Т. Сімкінсом)

Системні характеристики навчання	Освіта
Цілі	Неформальна
	Короткострокові та специфічні
	Отримання офіційно визнаних документів про освіту не передбачається
Тривалість	Короткий цикл, неповний робочий день
Зміст	Індивідуалізований, орієнтований на результат
	Практичний
	Гнучкий, особистісно орієнтований
	Особи, що навчаються, визначають вступні вимоги
Місце	Орієнтовані на близькість від місця проживання
Ресурсозатратність	Ресурсозберігаюча
Контроль	Самоврядування / демократичний

Як бачимо з таблиці 3.6, суттєвою особливістю неформальної освіти є різноманітність навчальних програм, добровільний характер участі та використання особистісно орієнтованих методів. Поточним, що в рамках,

³⁶⁷Нежинська О. О. 2017. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС».

заданих Радою Європи, неформально освіта охоплює практично будь-яке навчання, яке спрямоване на точну, але при цьому вільно обрану мету, яка враховує соціальний контекст, при цьому головна або єдина діяльність неформальної освіти не укладається в шкільне або професійне навчання. Виходячи з розширення її конкретного змісту, неформальна освіта залучає практично усі дії, не направлені на отримання диплома або визнаного свідоцтва про закінчення курсів, програм, платформ тощо. Поряд з цим, неформальна освіта має заплановану, структуровану програму, що сприяє розвиткові низки навичок та вмінь поза межами базової освіти.

Провайдерами неформальної освіти у Словацькій Республіці є: комерційні (в основному бізнес-консалтингові компанії) та некомерційні організації. Зазвичай вона реалізується у громадських організаціях, суспільних рухах, спортивних та драматичних гуртках, де громадяни мають змогу зібратися разом, аби реалізовувати проекти, організовувати кампанії, займатися мистецтвом тощо.

Т. Кристопчук, аналізуючи різні види освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах, зазначає високу ефективність системи неформальної освіти Фінляндії, яка забезпечується різноманітністю навчальних програм, добровільним характером участі та використання особистісно орієнтованих методів. У цій країні вона носить назву «ліберальна освіта дорослих». Крім того, Фінляндія є однією з небагатьох європейських країн, в яких існує підтримувана державою постійно діюча система визнання освіти, одержаної неформальним і інформальним шляхами. Державний бюджет неформальної освіти охоплює 24% від загальної суми коштів, що виділяються на освіту дорослих у Фінляндії³⁶⁸.

³⁶⁸Кристопчук Т. 2017. Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений*. № 5.1 (45.1) травень. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf> [Дата звернення: 30.01.2019]. С. 159

Активно співпрацює з міністерством освіти Фінляндії FAEA – неприбуткова громадська організація з неформальної освіти дорослих. Її головне завдання – просування неформальної освіти дорослих, міжнародне співробітництво та подальше навчання викладачів, які працюють у сфері освіти дорослих. FAEA сприяє підвищенню ролі освіти дорослих в організації конструктивних громадських дій, запобігаючи соціальній маргіналізації дорослих і заохочуючи їх до різноманітних громадянських активіт.

За її прикладом у Фінляндії діє Північна Народна Академія (NordicFolkAcademy – далі NFA) – об'єднаний інститут для всіх скандинавських країн: Швеції, Данії, Фінляндії, Норвегії, Ісландії, Фарерських і Аландських островів, який співпрацює також із країнами Балтії та Європейськими інститутами у сфері освіти дорослих. Діяльність Академії охоплює такі сфери освіти дорослих, що базується на соціально-культурній освіті; діалог між формальною і неформальною освітою, між освітою та ринком праці; безперервна освіта у зв'язку з розвитком компетентності, інформаційних технологій, активного громадянського участі; міжнародний обмін передовим досвідом.

Лектори, керівники проєктів і адміністративний штат NFA – це люди з різних країн Скандинавії. Робочі мови – шведський, фінська і англійська. Щорічно більше тисячі викладачів, дослідників, артистів, письменників, соціальних працівників, політиків і лідерів неурядових організацій беруть участі в семінарах і конференціях, організованих в Академії. NFA також бере участь у багатьох загальноєвропейських проєктах³⁶⁹.

Народні вищі школи (folkhighschool), в яких учасники збираються в навчальні гуртки (studycircle), є основою участі громадян у розвитку демократії, оскільки вони вивчають не тільки предмет, а навчаються в основному взаємодії на демократичній основі. Гурток, звичайно, охоплює

³⁶⁹Николенко Л. Образование взрослых в Швеции. URL <http://www.pandia.ru/text/78/006/38343.php> [Дата звернення: 30.01.2019]

невелику групу слухачів/учнів, що зустрічаються для проведення спільних занять раз на тиждень у вечірній час. Заняття спрямовані на вивчення будь-якої теми або здійснення культурного проєкту. До складу гуртка входить 5-12 учасників, включаючи керівника або викладача. Важливою складовою частиною занять є обмін учасниками досвідом і знаннями, аналітичний розбір досліджуваного матеріалу.

У Швеції народні школи абсолютно вільні у розробці навчальних програм з урахуванням свого профілю, члени школи мають можливість висловлювати свої побажання щодо тематики та напряму навчального процесу відповідно до своїх знань і потреб. У Швеції налічується 11 навчальних асоціацій, які також як і народні школи підтримуються урядом. Кожна Асоціація працює за певним профілем, який залежить від типу громадської, робочої чи політичної організації, що входить до його складу.

Неперервна освіта у Польщі регулюється Розпорядженням міністра національної освіти від 11 січня 2012 року «Про неперервну освіту у позашкільних формах»³⁷⁰. Згідно із цим розпорядженням, неперервна освіта включає навчання дорослих, яке може здійснюватися у формальній та неформальній формах. Тому, неформальна освіта дорослих у Польщі розглядається як будь-який вид організованої та систематичної діяльності, що не співпадає з діяльністю шкіл, університетів та інших закладів освіти, які входять до складу формальної системи освіти; як така, що здобувається у післяробочий час в освітніх закладах, клубах, гуртках і, зазвичай, не передбачає отримання офіційного документа³⁷¹.

Неформальна освіта у Польщі є невід'ємною складовою стратегії неперервної освіти – освіти протягом життя. Розроблена Міністерством

³⁷⁰ Сагуйченко В. В. 2012. Самоосвіта в інформаційному суспільстві. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. Вип. 38. с. 90-101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_12.

³⁷¹ Куля Эв. 2006. Проблемы непрерывного образования в Польше на фоне избранных европейских стран. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemyneprepryvnogoobrazovaniyavpolshenafoneizbrannyhevropeyskihsran> [Дата обращения: 04.02.2019]

народної освіти і спорту «Стратегія розвитку неперервної освіти» детально визначає цілі, завдання та способи реалізації ідеї неформальної освіти у Польщі:

- 1) розширення доступу до неперервного навчання,
- 2) підвищення якості неперервної освіти,
- 3) взаємодія і партнерська участь,
- 4) зростання інвестицій у людські ресурси,
- 5) створення інформаційних ресурсів у галузі неперервного навчання та розвиток консультаційних послуг,
- 6) роз'яснення ролі і значення неперервної освіти³⁷².

У наказі Міністерства народної освіти і спорту, під назвою «Модернізація неперервного навчання та освіти дорослих у Польщі як інтегральних частин освіти протягом усього життя», освіта дорослих визначена як «комплекс просвітницьких процесів (формальних, неформальних та інформальних), які незалежно від змісту, рівня і методів дають можливість набавної освіти у шкільних і позашкільних формах, завдяки чому дорослі люди розвивають свої здібності, збагачують знання, вдосконалюють свою професійну кваліфікацію або здобувають нову професію»³⁷³.

При тому, зауважимо на невисокий рівень участі поляків у неперервній освіті, що (за результатами дослідження А. Климашевської³⁷⁴) обумовлено декількома причинами: відсутністю розуміння необхідності підвищення своєї кваліфікації, фінансових ресурсів; браком часу; слабкою підготовкою дорослих учнів, у яких не виховали у школі уміння та навички, необхідні для

³⁷²Калашник Н. С. 2011. Самоосвіта державних службовців як фактор формування кадрової політики органів державної влади. *Теорія та практика державного управління*. Вип. 4. с. 368-373. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_4_53.

³⁷³Рапорт. 2003. Модернизация непрерывного обучения и обучения взрослых в Польше как интегральных частей учебы в течение всей жизни, Министерство Народного Образования и Спорта, Варшава

³⁷⁴Климашевска А. 2015. Организация непрерывного образования взрослых в Польше. Непрерывное образование: XXI век. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiyaneprepryvnogoobrazovaniyavzroslyhvpolshe> [Дата обращения: 04.02.2019].

повноцінного життя у динамічному світі. На основі аналізу звітів ISCED щодо стану неперервної освіти, встановлено що Польща на фоні інших країн має один з найнижчих показників участі дорослих людей у неперервній освіті (нижче 2%), тоді як середній результат у представлених країнах (скандинавські країни, Чехія, Словаччина, та ін.) становив 3,4%. Швейцарія має найвищі показники участі (майже 13%), в той час як у Великобританії і у країнах Північної Європи показники участі у неперервній освіті коливаються у межах 6 – 10%. Результати аналізу наявних програм неформальної освіти дорослих показують, що одні країни (Чехія, Словаччина, Угорщина та і ін.) інвестують у інтенсивну, тривалу підготовку відносно невеликої групи дорослих, інші (Великобританія, Німеччина, Австрія та ін.) – у менш тривалу підготовку більшої кількості дорослих. Польща належить до країн першого типу.

Тому, на думку експертів OECD, Польща, для покращання показників участі у неформальній освіті повинна: 1) збільшити участь дорослих у неперервній освіті через підвищення значення їх навчання у політиці зайнятості, 2) залучити інноваційні складові у політику популяризації освіти дорослих, 3) посилити координацію між провайдерами освітніх послуг, 4) забезпечити визнання результатів неформальної освіти дорослих³⁷⁵.

Адаптація польської системи неформальної освіти дорослих до вимог сучасного ринку праці, потреб суспільства, що базується на знаннях, а також прийняття європейських масштабів стандартів освіти вимагає постійного удосконалення інструментів досягнення поставлених цілей, а також відповідних інвестицій. Тому необхідність розвитку неформальної освіти дорослих відображена у Народному плані розвитку на 2016-2019 роки та державній програмі розвитку «Освіта та компетенції».

³⁷⁵ Куля Эв. 2006. Проблемы непрерывного образования в Польше на фоне избранных европейских стран. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemyneprepryvnogoobrazovaniyavpolshenafoneizbrannyhevropeyskihsran> [Дата обращения: 04.02.2019]

Неформальна освіта дорослих у Польщі включає: післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; загальних компетенцій; позмінне удосконалення теоретичних знань для працівників, які не досягли повноліття; інші курси, що дають можливість отримання і поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари та стажування, спеціалізовані стажування, професійна практика, кероване самонавчання.

Неформальна освіта може проводитися державними і недержавними закладами освіти, різного роду громадськими організаціями і товариствами, підприємствами фізичних осіб, торговими товариствами, різними фондами; Союзом польського ремесла, Крайовою радою кооператорів, профспілковими організаціями, релігійними організаціями, приватними фірмами, у тому числі одноосібними суб'єктами господарської діяльності, організаціями самоврядування повітів і воєводств. Неформальна освіта у своїй більшості фінансується споживачами освітніх послуг.

Однією з форм неформальної освіти дорослих у Польщі є післядипломні програми навчання – це різноманітні навчальні програми, доступні після отримання вищої освіти. Вони отримують широкий запит від дорослого населення, тому що швидко реагують на потреби ринку праці і можуть легко змінюватися. Післядипломні програми дозволяють розширити/доповнити базис академічної освіти щодо професійних знань і умінь або науковою спеціалізацією; набути абсолютно нової професійної кваліфікації. Дорослі у сучасному світі усе частіше змушені змінювати свою професію як з особистих причин, так і у силу причин, обумовлених ситуацією на ринку праці. Тому післядипломні програми навчання у системі неперервної освіти дорослих відіграють роль програм спеціалізації, які актуалізують/посилюють наявні знання у слухачів.

Зважаючи на це, післядипломні програми навчання дорослих реалізують такі функції неформальної освіти³⁷⁶: 1) компенсаційну – відшкодування відсутніх або недостатніх знань, потрібних для правильного виконання професійних завдань; 2) реноваційну – відновлення кваліфікації (пов'язана з актуалізацією умінь і знань у зв'язку з технологічним та технічним прогресом або зі зміною оснащення робочого місця); 3) реконструкційну – прокиди творчої активності дорослого з метою удосконалення власного робочого місця та організації праці.

Зазначимо, що у Польщі питання навчання на курсах післядипломної освіти, регулює Закон «Про вищу освіту», який визначає його як форму освіти, на яку приймаються кандидати, які мають кваліфікацію як мінімум першого рівня, отриману у закладі вищої освіти, науковому інституті Польської академії наук, науково-дослідному інституті або Медичному центрі післядипломної освіти. Навчання на післядипломних курсах закінчується отриманням післядипломної кваліфікації. Заклад вищої освіти може реалізовувати програми післядипломної освіти, якщо вона пов'язана хоча б з одним напрямком його освітньої діяльності. Утім, якщо програма післядипломної освіти виходить за рамки освітньої діяльності закладу вищої освіти, то для її реалізації потрібна згода міністра. Післядипломні програми, відповідно до Закону, мають тривалість не менше двох семестрів. Післядипломна освітня програма повинна давати можливість слухачеві отримати не менше 60 балів ECTS, причому заклад вищої освіти зобов'язаний визначити результати навчання і способи їх верифікації та документування. Закінчення програми підтверджується відповідним дипломом, сертифікатом або свідоцтвом.

На нашу думку, післядипломні освітні програми досить приваблива форма неформальної освіти дорослих у Польщі. Таке навчання дає

³⁷⁶ Армійська Л. В. 2013. Самоосвіта – ефективна умова формування професійної компетентності вчителів малочисельних навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. Вип. 39(3). с. 714. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(3\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(3)_4) [Дата звернення: червень 2018].

можливість дорослим засвоїти знання за відносно короткий час (у порівнянні з програмами вищої освіти I і II ступенів). На додаток, післядипломні освітні програми відповідають на потреби ринку праці щодо підвищення кваліфікації, удосконалення і навіть перекваліфікації, оскільки закінчення післядипломних освітніх програм супроводжується отриманням нової професійної кваліфікації. Можливим є одночасне навчання на різних за змістом післядипломних освітніх програмах, що свідчить про відповідність даної форми вимогу неперервної освіти, яка декларує принцип необхідності всебічного розвитку й активності особистості. Така форма неформальної освіти характеризується високою мобільністю, оскільки польські післядипломні освітні програми у своїй більшості відповідають європейським рамкам кваліфікації, а отже, визнаються в інших країнах. Вона повністю відповідає вимогам доступності, гнучкості та відкритості освіти. Крім того, немає вікового бар'єру, який унеможлилював би навчання за такої неформальної форми освіти, а отже, реалізується принцип освіти протягом життя незалежно від віку. Єдиним обмеженням при проходженні післядипломної освітньої програми є попередня підготовка, оскільки потрібна наявність вищої освіти на рівні хоча б ліценціатури (бакалаврату).

Отже, як показує огляд форм неформальної освіти у Польщі, усі вони спрямовані на самостійність і самореалізацію дорослого; концентрацію на професійних цілях, проблемах й завданнях; на практичному застосуванні нових знань; врахуванні професійного та особистого досвіду, конкуруючих інтересів (соціальних, часових, фінансових) та ін., у результаті чого останній набуває необхідних йому компетенцій.

Історія сучасного розвитку неформальної освіти у Словаччині охоплює декілька етапів і спирається на два основоположні документи ЄС – Біла книга Європейської комісії «Викладання та навчання — до суспільства навчання» («Teaching and Learning – Towards the learning society») (1995) та Меморандум про неперервну освіту (2000) (табл. 3.7).

На початку розвитку неформальної освіти у Словацькій Республіці виникало ряд проблем стратегічного характеру, зокрема: відсутність системи моніторингу та прогнозування потреб у навчанні, зацікавленості усіх суб'єктів (громадян, роботодавців, навчальних закладів, центрів кар'єрного консультування та ін.), невизнання результатів навчання, невідповідність національній рамці кваліфікацій тощо. Тому основа мета Стратегії розвитку неформальної освіти у Словаччині була визначена як визнання результатів навчання у системі формальної, неформальної та інформальної освіти та створення системи неперервного кар'єрного порадиництва. На реалізацію вказаної мети, спрямована Національна рамка кваліфікацій (2010), прийнята відповідно до Європейської рамки кваліфікацій (EQF, 2008).

Національна рамка кваліфікацій – це інструмент, який пов'язує рівні EQF для навчання протягом усього життя з національною системою освіти країни, признає результати навчання формальної, неформальної та інформальної освіти з точки зору бенчмаркінгу стандартів кваліфікацій EQF.

У Словаччині неформальна освіта дорослих представлена діяльністю *громадських* (Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR), Асоціація університетів третього віку (ASUTV), Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP), Асоціація роботодавців та фахових організацій Словацької республіки (AZZZ SR), Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO), Спілка роботодавців Словацької республіки (RUZ), Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV), Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC), Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK) та *державних* (Державний інститут професійної освіти (SAAIC), Національне агентство Erasmus+) організацій (додаток В). Метою їх практик є «розробка ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної

ціложиттєвої освіти»³⁷⁷. Акцент у системі неформальної освіти Словацької республіки робиться на дорослому учневі, якому слід надати найширшу пропозицію перспектив навчання та засобів його забезпечення.

Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR) — це об'єднання громадянських інституцій, які займаються освітою дорослих (вже понад 25 років). Мета Асоціації – забезпечення співробітництва у галузі освіти дорослих різних національних та міжнародних установ, зокрема через:

- формування професійних компетентностей дорослих у контексті концепції неперервної освіти;
- участь у підготовці та імплементації нормативного-правових актів у галузі освіти дорослих;
- організацію та проведення національних та міжнародних семінарів, симпозіумів та конференцій з питань освіти дорослих. AIVD – координатор Тижня неперервного навчання у Словаччині.

AIVD SR – член Європейської асоціації з освіти дорослих (EAEA), Комітетів з оцінки Erasmus +, Секторальної ради з питань науки, досліджень, освіти, спорту та Робочої групи проєкту PIAAC, Комісії з акредитації інституцій неперервної освіти Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки, Національної групи експертів ECVET та Національної рамки кваліфікацій, словацького національного комітету FEANI (SNKF) та ін.

³⁷⁷Николенко Л. Образование взрослых в Швеции. URL <http://www.pandia.ru/text/78/006/38343.php> [Дата звернення: 30.01.2019 С. 14]

Таблиця 3.7

Етапи сучасного розвитку неформальної освіти у Словаччині

Роки	Стратегічні документи	Реалізовані проекти / програми	Результат
1993-2000	Закон 386/1997 Z. z. «Про подальшу освіту» та про внесення змін до Закону 387/1996 Z. z. «Про зайнятість» та ін. законів 70/1997 Z. z.	—	Неформальна освіта визнається на державному рівні, починає обговорюватися питання про визнання її результатів
2001-2006	– Національна документ Словачької республіки до Меморандуму про неперервну освіту (2001) – Концепція освіти протягом життя СР (2004)	Milénium – Національна програма навчання та виховання у Словачькій республіці на найближчі 15-20 років (2004)	Ідея навчання упродовж життя почала формуватися як обов'язків елемент на усіх рівнях освіти як по вертикалі, так і по горизонталі, у різних її формах та взаємозв'язках.
2007-2009	– Стратегія освіти протягом життя та порадицтва (СТV а СТР) ³⁷⁸ – Закон 282/2008 Z. z. «Про основні засади молодіжної політики» та відповідні зміни до Законів «Про вищу освіту» 131/2002 Z. та ін. – Закон 568/2009 Z. z. «Про освіту протягом життя» та зміни до ін. (2009)	Національний проєкт ESF «Утворення, розвиток та імплементація системи освіти протягом життя у СР для потреб ринку праці» (2007)	Законодавчо визначено поняття неформальної освіти та особливості реалізації системи неперервної освіти
2010-2018	– Стратегія освіти протягом життя — 2011 – Нова система визнання кваліфікацій KOPLAT	Програма підвищення кваліфікації та сертифікації лєкторів для освіти протягом життя (2011), Програма популяризування концепції освіти протягом життя (2011)	Динамічний розвиток системи неформальної освіти, посилюється співпраця державного, приватного та неприбуткового суспільних секторів.

³⁷⁸ Mikolaj J. Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva [online], 2007 [cit. 2012-28-2]. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=525>>.

Результати роботи Асоціації та її партнерів представлено на сторінках фахового журналу з проблем освіти дорослих. Щорік за результатами експертного оцінювання Асоціація присуджує премію AIVD Award за найкращий освітній проєкт у галузі освіти дорослих.

Асоціація університетів третього віку (ASUTV) у Словаччині – це добровільна та незалежна громадська інституція, яка була створена за ініціативою університетів Словацької Республіки на установчій конференції у Технічному університеті у Кошице 1 грудня 1994 року.

Перший університет третього віку був заснований і офіційно відкритий 15 жовтня 1990 року в університеті Коменського (Братислава). Згодом до цієї ініціативи приєдналися інші університети у Мартіні, Нітрі, Банській Бистриці та Прешові та ін. Сьогодні нараховуємо 16 Університетів третього віку по усій Словаччині, у яких навчається близько 7200 студентів з яких 6186 – жінки (загалом у СР проживає 1 млн. людей похилого віку).

З 2000 року ASUTV є членом міжнародної асоціації UTV-AIUTA з центральним офісом у Тулузі (Франція).

Асоціація викладачів та консультантів з кар'єри (ALKP) (створена у 2012 році) – представляє інтереси викладачів та консультантів з кар'єри та підвищує їх професійний та соціальний статус за допомогою своєї діяльності. Основними напрямками діяльності є навчальні курси, семінари та конференції не тільки для членів Асоціації, але й для широкої громадськості та компаній з бізнесу.

Основне завдання Асоціації – забезпечення якісної підготовки тренерів та консультантів з кар'єри, стимулювання та підтримка їх професійного зростання, популяризація концепції навчання протягом життя та ін. ALKP наділена повноваженнями стосовно перевірки рівня кваліфікації тренерів та консультантів з кар'єри відповідно до Закону «Про ціложиттєве навчання».

Асоціація роботодавців та професійних організацій Словацької республіки (AZZZ SR) – найбільша організація роботодавців і підприємців з різних галузей економіки у СР, член Економічної та Соціальної Ради уряду;

створена відповідно до Закону №. 83/1990 Coll. «Про асоціації громадян» з метою сприяти створенню конкурентного середовища для розвитку підприємництва; вести ефективний і сталий соціальний діалог.

У галузі освіти дорослих AZZZ SR сприяє молодіжній зайнятості та професійній орієнтації, створенню конкурентного середовища через розвиток ефективного соціального діалогу, розвиток навичок та професійної освіти дорослих тощо.

Платформа організацій неурядового розвитку (PMVRO) – це організація, що представляє інтереси юридичних осіб (27 неурядових організацій – 20 регулярних членів та 7 спостерігачів), які займаються питаннями співпраці у сфері розвитку, гуманітарної допомоги, освіти заради ефективного соціального діалогу через сприяння:

- формуванню усвідомлення людьми солідарності та взаємодопомоги у Словацькій Республіці задля вирішення проблем бідності, свободи та гуманітарних криз у світі,

- створенню можливості для розвитку та професійного зростання дорослих;

- поінформованості дорослих про можливості співпраці між членами PMVRO та міжнародними інституціями;

- співпраці між громадськими та державними установами щодо залучення громадян до активної участі у житті суспільства та впровадження суспільних змін. орієнтуючись на такі європейські цінності як гідність, відповідальність та повага.

Спілка роботодавців Словацької республіки (RUZ) – найбільше репрезентативне об'єднання організацій роботодавців СР (створене 30 березня 2004 року), яке ставить за мету представляти і захищати інтереси національного бізнесу на регіональному, національному та міжнародному рівнях; формування позитивного іміджу роботодавця та конкурентного середовища для ведення бізнесу та створення робочих місць.

RÚZ є уповноваженим членом Економічної та Соціальної Ради Словацької Республіки, забезпечуючи таким чином свою присутність у співпраці з Урядом. Бере участь у багатьох національних і міжнародних проєктах, ініціативах, присвячених, зокрема:

- взаємовідносинам бізнесу і суспільства: бізнес та права людини. корпоративна соціальна відповідальність, гендерні аспекти, дотримання міжнародних трудових стандартів та ін.;

- збільшенню зайнятості через розвиток навичок та професійну освіту. молодіжну зайнятість та професійну орієнтацію та ін.

Словацька академічна асоціація з навчання упродовж життя (SAACV) – репрезентативне об'єднання університетів щодо популяризації концепції неперервної освіти, академічної мобільності студентів, професійної орієнтації, кар'єрного консультування/порадництва та ін. Членами SAACV є 18 державних та один приватний університет.

Словацька академічна асоціація міжнародного співробітництва (SAAIC) – це громадська інституція з підтримки та координації програм міжнародного співробітництва словацьких університетів та інших установ з країнами Європейського Союзу, в рамках освітніх та культурних програм; діє відповідно до Закону с. 83/1990 Coll. «Про об'єднання громадян». Зокрема, асоціація:

- створює інформаційну систему щодо реалізованих програм та іншої міжнародної діяльності,

- надає інформаційні та консультаційні послуги з міжнародних освітніх та інших програм,

- організовує національні та міжнародні семінари та конференції,

- пропагує словацьку освіту за кордоном і публікує інформаційні матеріали.

Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK) – це громадська інституція, яка:

- *сприяє* співпраці між різними консультантами з кар'єри, громадськими інституціями, представниками бізнесу та громадянами; професійному зростанню та підготовці фахівців у цій сфері; поінформованості населення щодо можливостей професійного та кар'єрного росту,
- *забезпечує* створення експертних робочих груп з питань кар'єрного росту;
- *бере участь* у дослідницькій діяльності у сфері кар'єрного розвитку та консультування; створенні та впровадженні нових практик профорієнтації молоді.

Державний інститут професійної освіти (SIOV) створений з метою реалізації сучасних європейських трендів щодо нових можливостей для середньої професійної освіти з урахуванням потреб ринку праці та забезпеченості його кваліфікованою робочою силою. Перебуває у підпорядкуванні Міністерства освіти, науки та спорту Словачької Республіки.

SIOV забезпечує здійснення фундаментальних і прикладних наукових досліджень з проблем освіти, педагогічної, психологічної та суміжних з ними наук; аналіз поточного стану змісту освіти в цілому і окремих її галузей та прогнозування тенденцій розвитку; розвиток та впровадження сучасних освітніх інформаційних та інноваційних технологій у сфері професійної освіти; забезпечення нормативно-правового та інформаційного супроводу освітньої політики, шляхом підготовки інформаційно-аналітичних матеріалів та рекомендацій, а також розробки послідовного алгоритму дій, спрямованого на реалізацію державної політики у галузі професійної освіти.

Національне агентство Erasmus⁺ – програма Європейського Союзу, що підтримує освітні, тренінгові, молодіжні та спортивні заходи протягом програмного періоду 2014-2020 років, зокрема:

- програм навчання протягом усього життя (Еразмус, Леонардо да Вінчі, Коменський та Грундтвіг);

- програм міжнародного співробітництва: ErasmusMundus, Tempus, Alfa, Edulink;

- різновекторні двосторонні програми.

Erasmus⁺ надає гранти для різного спектру заходів у сфері освіти, підготовки кадрів, молоді та спорту через забезпечення академічної мобільності студентів, викладачів та науковців.

Неформальну освіту у Словаччині розглядають як змістовний спосіб покращення якості життя. Тому вона виходить із необхідності розвитку компетентностей особистості:

- у спілкуванні: професійному (до-, підчас та після опанування професією); соціально-психологічному (соціальній та міжособистісній комунікації); культурному (у визначенні культурних моделей, стандартів, традицій спільноти);

- стосовно адаптації до соціального середовища (порядкувати життєвими ролями та у сфері організації дозвілля та робочих зон).

Виходячи з цього, вихідна ідея системи неформальної освіти у Словацькій Республіці полягає у тому, що її навчальні програми мають бути варіативними та відкритими, мати можливість найбільш повно поєднувати усі сфери діяльності дорослих, сприяти реалізації їх індивідуальних освітніх маршрутів та подальшій соціалізації. Чеські та словацькі науковці М. Дворакова, В. Дочекал, Д. Кнотова Я. Пергакс переконані, що завдяки неформальній освіті можна навчити дорослих орієнтуватися у широті інформації, складнощах, протиріччях і суперечностях соціального середовища, у міжособистісній взаємодії та суперечливих вимогах різних соціальних ролей. Відповідно, завдання системи неформальної освіти Словацької республіки наступні:

- отримання нових, базових знань, умінь і навичок дорослими через отримання загального доступу до оновлених знань, необхідних для соціальної адаптації особистості протягом усього її життя;

- збільшення інвестицій у людські ресурси – пошук і включення нових механізмів фінансування сфери освіти, розширення спектру та джерел фінансування, консолідація ресурсного забезпечення;

- розвиток інноваційних методів навчання – зміна існуючих методів навчання, їх адаптація до сучасних умов, створення нового викладацького корпусу;

- формування нової системи оцінювання отриманих знань — розвиток системи оцінювання та акредитації результатів будь-якої форми навчання, зручної як для самих дорослих учнів, так і для роботодавців та державної кваліфікаційної системи;

- розвиток системи порадиництва та центрів освітнього консалтингу – створення механізмів інформаційного супроводу системи неперервної освіти, орієнтованих на задоволення потреб дорослих;

- наближення освіти до дому – широке використання інформаційних освітніх технологій, розвиток системи дистанційного навчання³⁷⁹.

Щодо форм організації неформальної освіти дорослих, то ефективними визнані наступні: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), на робочому місці (на виробництві); дуальна.

Серед способів організації неформальної освіти виділяють: коучинг (coaching); навчання у робочій групі; навчання у дії (actionlearning); сторителлінг (метафорична гра, Play-back театр); шедоуінг (JobShadowing); секондмент (Secondment); баддинг (Buddying); е-навчання (e-learning).

Коучинг — це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості. У процесі коучингу відбувається

³⁷⁹ Prusáková V. 2005. Základy andragogiky I. Bratislava : GerlachPrint.

Tomatová J. 2004. Navedľajšejkoľaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnej základnej školy znevýhodňujúcim činiteľom? Bratislava : Inštitút pre do brespravovanú spoločnosť.

розкриття потенціалу людини, розвиток її професійних та особистих якостей завдяки чому розвиваються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та покращують якість життя людини в цілому. Коучинг може бути використано як універсальну технологію, яка дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, своїм станом, своїми ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати навички комунікації, будувати конструктивні відносини з колегами, які максимально підвищують ефективність вирішення актуальних життєвих завдань тощо³⁸⁰.

Навчання у робочих групах (Teambuilding) представляє собою завдання, спрямоване на створення з групи команди – спільноти з єдиними цілями та цінностями. Таке навчання розвиває в учасників відчуття згуртованості, допомагає усвідомити свою роль у команді, вплив власної поведінки на стан всієї групи, спільноти; формує досвід опосередкованої взаємодії з іншими людьми.

Навчання у дії (actionlearning) – це навчання методом осмисленої дії, яке виходить з того, що вчинки і думки взаємопов'язані, впливають одне з одного. Фундатор цього виду навчання Р. Реванс, переконаний, що відсутність одного з вказаних компонентів призводить до отримання мертвих знань. Дослідник виявив цікавий факт: на роботі людям вистачає дій, а ось часу на осмислення досвіду бракує. Так з'явилася ідея Action Reflection Learning – навчання за якого створюються умови для осмислення, аналізу, дослідження тих труднощів, з якими дорослі зіштовхуються у реальному житті: на основі аналізу життєвих ситуацій, дорослі вчаться розставляти власні пріоритети і фокусуватись на проблемах, які потрібно вирішити³⁸¹.

Одним з простих і в той же час ефективних способів такого навчання є *сторітеллінг* (storytelling – розповідання історій) – метод створення образів,

³⁸⁰ Нежинська О. О. 2017. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛІОС».

³⁸¹ Feuser G. 1997. Inclusive Education – Educational Children and young people to getherin pre schoolesta blishment sand schools. Doctoral thesis. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>. [Lastaccessed: 20.02.2018].

емоцій і пояснення подій через взаємодію між оповідачем та аудиторією. Тонко помічена фраза, життєва історія або навіть анекдот, коротка фраза, які раптово потрапили у поле нашої уваги, здатні глибоко проникати в підсвідомість. Психологи називають подібні історії метафорами, оскільки в їх основі лежить схожість і аналогії. Як правило, ми користуємося готовими метафорами, але коли їх не вистачає, придумуються нові, до реальних фактів додаються загадковість і містика. Сторітеллінг створює можливості для побудови структури процесу комунікації, який дозволяє краще розуміти людей, співпереживати, синтезувати й аналізувати інформацію. Пошук можливостей розв'язання життєвої ситуації на основі аналізу того чи іншого випадку – розповіді з життя значущих для учасників героїв – розвиває критичне мислення, навички аналізу, актуалізує вміння відрізнити факт від припущення³⁸².

Шедоуінг (JobShadowing) та секондмент (Secondment) тільки набувають поширення у системі неформальної освіти, проте вони вже показали свою ефективність у роботі з дорослими, які вибудовують власну кар'єру. Сутність шедоуінгу полягає у тому, що дорослий учень на початку своєї професійної кар'єри потрапляє під патронат наставника, який ніби слідує за ним як тінь (Job Shadowing – «слідувати як тінь») і допомагає йому формуватися як фахівцю. Для наставників-лідерів існує інший спосіб неформального навчання – секондмент. Це можливість підвищити свій професійний рівень у іншій за тематикою, практичною спрямованістю, віковим контентом групі. При цьому може використовуватися ще один спосіб неформальної освіти – баддінг (buddying), що у перекладі з англійської означає партнер, друг, помічник, той, хто подає руку допомоги. Баддінг передбачає існування двох сторін: одна зі сторін передає знання, інша – отримує. Обидві сторони знаходяться у ситуації рівноцінного партнерства, передачі різної інформації, порад і рекомендацій один одному на рівних правах. Однак при цьому одна зі сторін може надавати підтримку іншому в

³⁸² Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.

освоєнні нових компетенцій, досягненні особистих цілей або цілей групи. Баддінг – це свого роду неформальне наставництво або рівноправний коучинг³⁸³.

Е-навчання у системі неформальної освіти набуло широкого застосування через відкриті онлайн курси, які постали результатом сміливого експерименту (2008) у сфері дистанційної освіти канадських вчених Дж. Сименса, С. Даунса, Д. Корм'є та Б. Александера³⁸⁴. Онлайн навчання засноване на активному залученні необмеженого числа учасників до самоорганізованого дистанційного освітнього процесу, який об'єднує взаємодію у соціальних медіа, зворотний зв'язок з експертами, доступ і створення відкритого освітнього ресурсу. Частіше за усе, такі курси безкоштовні і не пред'являють спеціальних вимог до учасників (вільна запис).

Як показує огляд способів неформальної освіти, усі вони спрямовані на побудову рівноправних партнерських взаємин між педагогом та дорослим учнем, у результаті чого останній набуває необхідних йому компетенцій.

Серед особливостей програм неформальної освіти дорослих виділяють³⁸⁵: спрямованість на самостійність і самореалізацію; концентрація на професійних цілях, проблемах й завданнях; спрямованість на практичне застосування нових знань; врахування професійного та особистого досвіду; конкуруючих інтересів (соціальних, часових, фінансових); спрямованість на подолання стереотипів та переваг щодо стилів і методів навчання; використання різноманітних способів діяльності; спрямованість на вміння працювати з інформацією, високий самоконтроль; створення комфортної безпечної атмосфери; спрямованість на подолання страху невдачі, складнощів у встановленні і підтримці міжособистісних відносин;

³⁸³ Matulčík J. 2004. Teórie výchovy a vzdelávaniadospelých v zahranič. Bratislava.

³⁸⁴ Ключарев Г. А. 2000. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых. Обновление России : трудный поиск решений : сб. ст. М. : Рос. независимый инт социал. и нац. пробл., Вып. 8.

³⁸⁵ Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

організація інформаційно-освітнього середовища для обговорення завдань, шляхів, проблем і рефлексії результатів освітньої діяльності на різних її етапах, а також для спільної роботи у мережі. Варто зазначити, що нові технології навчання як результат творчого підходу її творців, проходячи апробацію і «відточуючись» у системі неформальної освіти, поступово знаходять все більш широке застосування і зрештою приймаються і системою формальної освіти. Надалі нова технологія може бути включена в систему підготовки, а значить, стає вже атрибутом формальної освіти.

Таким чином, аналіз особливостей неформальної освіти дорослих у країнах ЄС показав, що вона орієнтована на запити самого учня. Системи цілеспрямованої організації неформальної освіти дорослих у Фінляндії, Німеччині, Швеції, Польщі, Чехії та Словаччині незважаючи на особливості напрямів, способів діяльності, розмаїття форм та структури, мають багато спільного у змісті роботи, споріднені за метою та навчальними проблемами.

З розвитком Інтернету у країнах ЄС потужного розвитку набуває інформальна освіта, що пояснюється виникненням глобального інноваційного освітнього середовища. Основними характеристиками глобального інноваційного освітнього середовища, за Л. Єфімовою, є ³⁸⁶:

1. Багатостороннє навчання: підтримка соціальними мережами обміну ідеями, допомога у пошуку однодумців. Завдяки соціальним мережам спрощується процес встановлення зв'язків між користувачами, що мають схожі інтереси, різновекторні думки та погляди.

2. Самоорганізація та спільність навчання: завдяки інструментарію соціальних мереж створюється персональне освітнє середовище для навчання користувачів. У той же час відсутній єдиний стиль навчання, немає єдиного потоку, але при цьому учні мають можливість зворотного зв'язку, завдяки якій досягаються особисті цілі навчання і розвиваються власні ідеї.

³⁸⁶ Efimova L. (2004). Discovering the iceberg of knowledge work: a weblogcase. Proceedings of Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC04), Innsbruck, 2-3 April 2004.

3. Розподілене цифрове навчання: можливість навчатися за допомогою експертів, через читання блогів, форумів та ін. Одночасно є можливість активної участі в обговоренні незалежно від тематичних і географічних кордонів.

4. Підтримка формування навчальних метанавиків: інструменти глобального інноваційного освітнього середовища дозволяють розвивати навички вчитися. Через публікацію власних роздумів та ідей вони стають доступними для аналізу, оцінки і подальшого розвитку, таким чином набуваються і вдосконалюються навички самоаналізу і самоспостереження.

5. Підтримка рефлексивного письма за допомогою використання простих, але в той же час надійних і ефективних стандартів кодування, які дають можливість моделювати потоки змісту, процедури моніторингу і зворотний зв'язок.

З розвитком глобального інноваційного освітнього середовища інформальна освіта отримала новий імпульс до розвитку, пов'язаний з швидким створенням і поширенням контенту (змісту). Завдяки інформаційним технологіям істотно скоротився шлях від автора інформації до її споживача. Традиційні джерела знання – книги, конференції, журнали тощо вимагають значного часу, щоб інформація дійшла до кінцевого користувача. Глобальне інноваційне освітнє середовище створює знання негайно, у режимі реального часу. Даний вид контенту називають відкритим освітнім ресурсом (ВОР).

Владуючи необмеженим поширенням і доступністю технології, ВОР має значний потенціал для створення спільноти користувачів, які використовують, діляться і постійно доповнюють відкриті освітні ресурси інформацією, удосконалюючи тим самим зміст освіти³⁸⁷. Даний процес двосторонньо спрямований: створення інформаційно-насиченого контенту

³⁸⁷ Benkler Y. Common wisdom: Peerproduction of educational materials URL: COSL Press, UtahStateUniversity, 2005. URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (дата обращения: 28.03.2015).

дозволяє підтримувати ВОР у актуальному стані і створювати нові відкриті освітні ресурси³⁸⁸. Перевага ВОР як джерела змісту освіти полягає в тому, що спільні тимчасові робочі групи (ad-hoc групи), які беруть участь в регулярному і змістовному насиченні ВОР, ефективніше, ніж окремі самотньо працюючі автори. Крім того, ВОР можуть містити особисті рекомендації, відображають ціннісні орієнтації та практичний досвід авторів. В цьому відношенні відкриті освітні ресурси соціальні і сприяють розвитку освіти дорослих і перетворюються вже на масові відкриті онлайн-курси (Massive open online course – MOOC).

Відкриті інтернет-джерела анонсують, що MOOC дозволяють пройти навчання у викладачів провідних світових університетів — людей, які мають вагу в академічному світі, влитися у мультинаціональну студентську групу (на дискус-форумах), отримати документ, що підтверджує успішне проходження всього курсу. Найбільші онлайн-платформи викладають відеоматеріали та проводять оцінювання отриманих знань. Різниця в тому, які саме курси пропонуються, хто і як їх читає³⁸⁹.

У таблиці 3.8 представлена порівняльна характеристика інформального навчання дорослих засобами MOOC та традиційних освітніх систем.

Для інформальної освіти дорослих у Словацькій республіці навчання за допомогою MOOC є провідною формою отримання знань, умінь та навичок. Значної популярності MOOC набули останні 5 років: 2014 рік вважається роком, коли MOOC змінили світ³⁹⁰. Це пов'язано із стрімким зростанням студентів, які пройшли онлайн-курси різних країнах світу. За

³⁸⁸ Petrides L., & James C. Travelwell open educational resources: A presentation of ongoing research. Powerpoint presentation at Summit. Sapporo, Japan. 2008b, August.

³⁸⁹ Популярні платформи онлайн-курсів (MOOC) URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/37601/ (дата звернення 03.03.2019)

³⁹⁰ НА Т. Н. MOOCs by numbers: Where are we now? [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupné na internete URL: <http://ideas.ted.com/moocs-by-the-numbers-where-are-we-now/>

даними звіту «ByTheNumbers: MOOCsin 2018»³⁹¹ у 2018 року зареєструвалося 20 мільйонів нових користувачів. Для порівняння, у 2016-2017 рр. ця цифра склала 23 млн. чол.

Таблиця 3.8

**Порівняльна характеристика інформального навчання дорослих
засобами МООС та традиційних освітніх систем**³⁹²

Зміст, наданий з мережі Інтернет (у %)	Форма освітньої системи	Характеристика
0 %	традиційна	інформація надається дорослому усно або у друкованому вигляді
1 — 29 %	підтримується Інтернетом	Інформація ґрунтується на матеріалах, які доступні для учнів у Інтернеті
30 — 79 %	змішаний / гібрид	Навчання поєднує у собі викладання у реальному житті та онлайн.
80+ %	онлайн	Більшість або весь навчальний матеріал надається дорослим в Інтернеті. Переважно, особисті зустрічі відсутні.
100 %	Масові відкриті онлайн-курси	Слухач не є студентом університету. Курс розрахований на необмежену кількість слухачів і є безкоштовним.

Протягом 2018 року понад 900 університетів по всьому світу запустили сумарно 11,4 тисячі онлайн-курсів.



³⁹¹By The Numbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>

³⁹²Využívání e-learningu a v Spojených státech Amerických URL: <https://ikaros.cz/vyuzivanie-e-learningu-na-slovensku-a-v-spojenych-statoch-americkych-3-cast>(дата звернення 03.03.2019)

Кількість доступних онлайн-курсів стрімко зростає, проте останні роки спостерігаємо наступну тенденцію: онлайн-курси стають коротшими, а їх розклад більш гнучким. Кількість слухачів збільшується не так швидко, тому кожен курс отримує все менше користувачів (рис. 3.5).



Рис. 3.5 Динаміка щодо кількості користувачів та курсів усіх платформ МООС³⁹³

П'ятірку найпопулярніших онлайн-курсів складають: Coursera, edX, Udacity, KhanAcademy, Codecademy (рис. 3.6), (додаток Г)

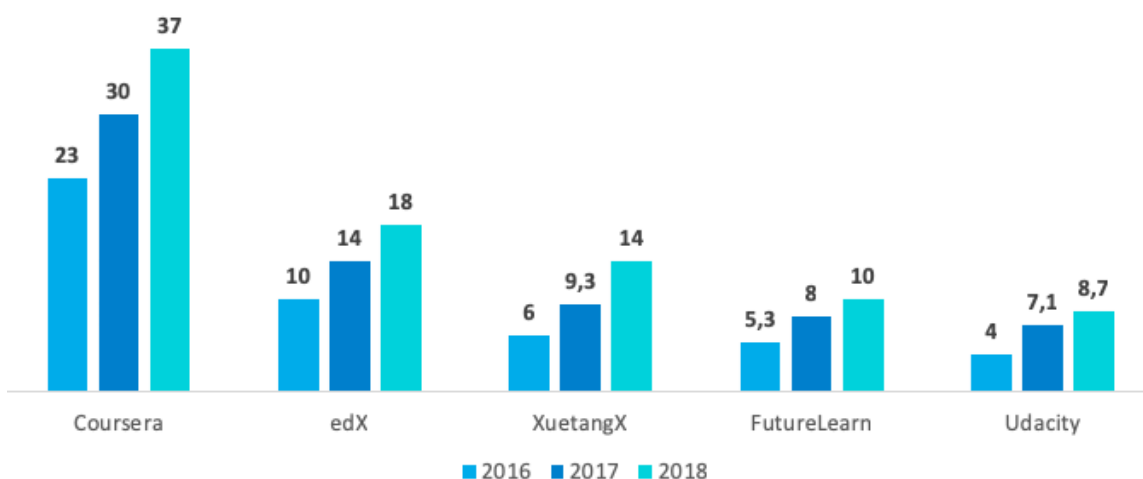


Рис. 3.6 Динаміка щодо кількості користувачів МООС-платформ, млн.³⁹⁴

³⁹³By The Numbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>

Розглянемо детальніше кожного із провайдерів MOOC.

Coursera — масштабна (www.coursera.org)

Онлайн-платформа «Coursera» почала роботу у 2012 році, у цьому ж році в розділі «Освіта» рейтингу веб-сайтів журналу «Time» Coursera посіла перше місце. Лідируючу позицію платформа забезпечила багато в чому завдяки динаміці розвитку: список організацій-партнерів постійно розширюється, кількість курсів, а з ними і студентів зростає. З Coursera співпрацюють не тільки освітні установи США (Стенфорд, Принстон, Каліфорнійський, Колумбійський університети), університети окремих штатів (Теннессі, Нью-Йорк, Небраска), а й провідні культурні організації (наприклад, Музей природознавства США).

Студентам на вибір пропонується більше 450 курсів з різних дисциплін, включаючи біологію, математику, економіку та фінанси, машинобудування, медицину, право, мистецтво — усього 25 категорій (курс інформатики поділений на чотири підкатегорії). Навчання переважно ведеться англійською мовою, але багато лекцій супроводжуються субтитрами іспанською, французькою, рідше російською.

Тривалість курсу – від 4-х до 11-ти тижнів. Кожний з них ділиться на кілька модулів, у ході вивчення яких студенти повинні проходити тестування. Перевірочні запитання зустрічаються й у самих відеоматеріалах: лекція може перериватись тестовим завданням, відповіді на яке повинні давати студенти. Для кожного «зрізу знань» установлені жорсткі строки, за недотримання яких слухачі втрачають бали.

Перед початком курсу можна подивитись детальну інформацію про лектора, ознайомитися з рекомендованою літературою (матеріали доступні в режимі онлайн). Це дозволяє зробити вибір більш усвідомлено.

Відразу після реєстрації студент отримує безкоштовний доступ до всіх онлайн-курсів. Там же можна подивитись розклад — анонс курсів, які розпочнуться найближчим часом, або записатись на заняття, більш

³⁹⁴By The Numbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>

віддалені в часі (повідомлення про початок лекцій приходить на електронну пошту).

Після закінчення курсів успішним студентам видається сертифікат. Завдяки платній опції SignatureTrack (ідентифікації) сертифікати Coursera здобули більшу «вагу».

EdX – професійна (www.edx.org)

EdX – спільний проєкт Гарвардського університету й MIT, що пропонує пройти онлайн-навчання за наступними напрямками: комп'ютерні технології, хімія, математика, етика, музика, статистика, література (усього 24 напрями). Онлайн-курси повторюють реальні лекції, які читаються в Гарварді, університеті Корнуелла, Федеральній політехнічній школі Лозанни, Гонконгському, Кіотському, Пекінському університетах, тому ті, хто навчається, повинні мати відповідні базові знання. Деякі курси зараховуються в академічні години та можуть враховуватися при розгляді заявки на отримання стипендії в університетах-партнерах.

Курси на edX діляться на модулі. У ході вивчення студентам даються домашні завдання (результати виконання робіт зараховуються до загального бала). Для контролю знань проводяться іспити (один курс може містити кілька іспитів, кожний з яких також впливає на кінцеву оцінку). Успішні студенти після закінчення курсу отримують сертифікат.

На допомогу студентам до кожного курсу додаються онлайн-підручники, дається можливість обговорювати матеріали та завдання на форумі. Швидкість відеолекцій можна регулювати (при незадовільному рівні англійської можна уповільнити темп мови і зрозуміти, що каже лектор).

Прогрес й отримані бали можна відслідковувати у спеціальному розділі сайту.

XuetangX – перша і найбільша платформу MOOC у Китаї(www.xuetangx.com)

За даними NYTimes³⁹⁵, XuetangX – один з п'яти провайдерів MOOC у світі (~ 5 млн. зареєстрованих слухачів та 6,2 млн. учасників), перша китайська платформа MOOC, яка почала роботу 10 жовтня 2013 року. Ініційована Університетом Цінхуа і платформою Науково-дослідного центру для Інтернет-освіти МНС (www.rcoe.edu.cn), а також для спілкування та застосування досліджень у сфері онлайн-освіти.

XuetangX управляється інформаційними технологіями MOOC-CN (Beijing) Co, Ltd. та інвестується компанією TsinghuaHoldingsCo, Ltd. Xuetang означає школу, або місце для навчання. TsinghuaXuetang — частина університету Цінхуа, створена далекого 1916 р. Назву «Xuetang» Tsinghua використовує на означення рівня якості курсів і освітніх ресурсів, який надається XuetangX як в університеті Цінхуа.

На платформі XuetangX пропонуються близько 400 курсів. 133 курси Цінхуа є унікальними курсами Xuetang. Близько 30 курсів мають ліцензію від edX та розміщені на сайті XuetangX. Загальна кількість накопичених навчальних курсів становить 24 тис.

Пошукова система курсу та система рекомендацій до курсу мають досить високу результативність. Дані навчання користувачів представлені у різних площинах для того, щоб викладач міг відслідковувати роботу студентів і надавати рекомендації; самі користувачі могли обмінюватися досвідом навчання. Зміст XuetangX складає в основному відеоконтентXuetangxsay – короткі відеоролики, орієнтовані на конкретні знання або теми, мета яких надихнути користувача до навчання та підвищити рівень їх активності. Університети-партнери Xuetang отримують звіти про проходження онлайн-навчання студентами і можуть їх зараховувати як результат навчання у закладі вищої освіти.

FutureLearn (<https://www.futurelearn.com>) – освітня платформа, яка повністю належить Відкритому університету в Мілтон-Кейнсі (Англія,

³⁹⁵XuetangX: A Lookat China's Firstand Biggest MOOC Platform. URL: <https://www.class-central.com/report/xuetangx/>

2012). Мета створення – надати університетам Великобританії автентичну платформу для онлайн-освіти. Партнерами FutureLearn виступають 12 університетів: Відкритий університет, Бірмінгемський університет, Бристольський університет, Університет Кардіффа, Університет Східної Англії, Університет Ексетера, Королівський коледж у Лондоні, Університет Ланкастера, Університет Лідса, Університет Саутгемптона, Університет Сент-Ендрюса, Університет Уорвіка.

За даними FinancialTimes, FutureLearn стала першою платформою (2016), яка дозволила студентам отримувати кредити на здобуття вищого ступеня освіти університету Великобританії з планшетів і смартфонів.

Курси FutureLearn охоплюють широке коло тем: «Web-наука: як веб змінює світ» (UniversityofSouthampton), «Вступ до екосистем» (TheOpenUniversity), «Покращення вашого іміджу: стоматологічна фотографія на практиці», «Причини війни» (King'sCollegeLondon), «Відкриття бозонуХіггса» (Університет Единбурга), «Відкрийте стоматологію» (Університет Шеффілда), «Мусульмани у Великобританії: зміни та виклики» (CardiffUniversity), «Початок програмування: побудуйте свою першу мобільну гру» (UniversityofReading) і «Англія за часів короля Річарда III» (UniversityofLeicester).

Udacity – спеціалізована (www.udacity.com)

Платформа Udacity – приватна розробка, орієнтована скоріше на вивчення матеріалів ІТ-тематики (інформатика, програмування). Створила її група вчених на чолі із Себастьяном Труном, інженером Google, яка займається робототехнікою.

Кількість напрямів і курсів цієї платформи невелика. В окремі розділи виділені матеріали з математики, бізнесу, дизайну, інших наук (фізика, біологія). Усього Udacity пропонує близько трьох десятків курсів.

Курси діляться за рівнем складності: новачок, досвідчений, профі. На першому рівні пропонується введення в яку-небудь науку. Подальші ж мають швидше прикладний характер. Школярі за допомогою Udacity

можуть заробити кредити для коледжу, студенти — розширити знання з певної проблематики, професіонали — наблизити наявні навички до сучасних тенденцій.

Відеоряд складається зі слайдів, схем, формул (лектор залишається за кадром). Навчання ведеться англійською, до деяких курсів є субтитри на інших мовах. Дивитись лекції можна в будь-який час («дедлайни» при проходженні навчання відсутні). У ході навчання студентам пропонуються вікторини та тести, що дозволяють перевірити отримані знання. Про успішне закінчення курсів свідчить сертифікат. PDF-файл висилається на пошту безкоштовно, але можна отримати «живий» документ, склавши іспити в одному із центрів сертифікації. Деякі роботодавці розглядають такий диплом.

За допомогою Udacity можна отримати роботу. Інформація про учнів (за згодою) передається роботодавцям, які уклали договір з компанією. На даний момент платформа співпрацює з корпорацією «Google», фінансовим гігантом «BankofAmerica», соціальною мережею Facebook та іншими компаніями.

CanvasNetwork – демократична (www.canvas.net)

Проект CanvasNetwork відрізняється великою різноманітністю курсів, які проводять абсолютно різні за рівнем підготовки та напрямом діяльності люди: доктори наук, менеджери, письменники. Курси не мають єдиного підходу до викладання. Матеріал можуть пояснювати виключно в коротких відеолекціях, доповнювати можливістю обговорювати прослухане на форумі з викладачем та іншими студентами, сертифікат по закінченню курсу можуть видавати чи ні. Особливості конкретного курсу містяться в описі. Крім вищевикладеної інформації у анонсах можна дізнатися, для кого розроблена конкретна програма (доступна для всіх, орієнтована виключно на професіоналів у тій чи іншій галузі). Курси можуть мати вікове обмеження.

CanvasNetwork пропонує безкоштовні, умовно безкоштовні та платні курси. Умовно безкоштовні передбачають придбання додаткових навчальних матеріалів (посібників, літератури), платні дозволяють заробити кредити в системі безперервної освіти (актуально для професій, де необхідно постійно підтверджувати свою кваліфікацію — учителів, архітекторів, медичних працівників тощо).

Курси тривають 2–3 тижні, анонсуються за місяць і раніше, що дозволяє бажаючим попередньо записатися на них. Оскільки кількість місць на курс обмежена, краще реєструватись якомога раніше.

Udemy – різноманітна (www.udemy.com)

Сайт MOOC платформи «Udemy» має російськомовну версію, що робить навігацію по порталі максимально комфортною. Освітні проекти розподілені на 16 категорій, серед яких є комп'ютерні, гуманітарні дисципліни, а також хобі та рукоділля, мистецтво та фотозйомка.

Курси Udemy читають інструктори, які мають практичний досвід у бізнесі, менеджменті, фінансах, технологіях. Один з найпопулярніших курсів розроблений Джеком Уелчем, генеральним директором General Electric, топ-менеджером з колосальним управлінським досвідом.

Всі матеріали на сайті платні, вартість може варіюватися від 10 до 500 доларів. Отримати знижку можна, скориставшись купоном.

Після закінчення курсів студенти отримують сертифікат. Деякі курси пропонують унікальну можливість підтвердити свої знання у спеціальному центрі й отримати сертифікат, завірений великими компаніями – CiscoSystems, Microsoft Corporation, FinancialIndustryRegulatoryAuthority та іншими.

Компанії та професіонали можуть створювати і продавати на платформі «Udemy» власні курси (середній зарібок лектора може становити близько \$7000 на рік).

MOOC дає унікальну можливість людям будь-якого достатку, соціального статусу, національності отримати доступ до освітніх ресурсів

безкоштовно або за символічну ціну, прослухати матеріал так, як його викладають імениті вчені та фахівці, підвищити свою кваліфікацію й відкрити нові види діяльності.

KhanAcademy – інтерактивна (www.khanacademy.org)

KhanAcademy – «відкрита» онлайн-платформа, це означає, що для початку занять не потрібна реєстрація безпосередньо на ресурсі, вистачить облікового запису Google або Facebook. На сайті представлені короткі (5–15 хвилин) відеоуроки з різних дисциплін. У роликах у доступній формі (швидше навіть в ігровій) пояснюються матеріали з біології, фізики, алгебри, економіки, астрономії. Існує можливість не просто прослухати матеріал, а і пройти тести для закріплення отриманих знань. Відео дозволяє вивчити будь-яку дисципліну з самих азів. Уроки проводяться англійською, але доповнюються субтитрами на багатьох мовах. Існує русифікована версія «Академії», що постійно поповнюється перекладеними матеріалами.

Оскільки починався розвиток порталу з уроків математики, то саме цієї науки торкнулось нововведення – інтерактивна панель. Вона діє як тьютор (наставник), підбираючи ті матеріали, які допоможуть розібратись у питаннях, що цікавлять.

KhanAcademy швидше ресурс для школярів або викладачів, які прагнуть реалізувати ідею інтерактивного навчання у власному класі. Час навчання, пройдені теми, кількість правильних відповідей заносяться у статистичні документи. Це робить портал надзвичайно популярним серед шкіл (учитель може подивитися, скільки той чи інший учень приділив уваги конкретній темі).

У таблиці 3.9 представлена загальна інформація про провайдерів МООС щодо кількості слухачів/курсів та вартості навчання.

Таблиця 3.9

Загальна характеристика провайдерів МООС³⁹⁶

Постачальник	Кількість студентів, млн. чол. *	Кількість курсів	Вартість курсу
Coursera	22 [³⁹⁷]	3100	безкоштовно, сертифікат \$ 49
edX	< 1 [³⁹⁸]	2200	безкоштовно або сертифікат і кредити на навчання — залежно від курсу та університету
Udacity	2	72	безкоштовно за обмежений доступ, \$150 на місяць за розширений доступ
XueatangX	6,2	1400	безкоштовно за обмежений доступ
FutureLearn		1 000	
KhanAcademy	1,2	4300 (відео)	безкоштовно
Codecademy	24 [³⁹⁹]	556	безкоштовно

* включає усіх слухачів, які почали курс, навіть якщо вони ніколи не завершили його

Провайдери МООС пропонують близько 630 спеціалізацій 10 різних типів. Абсолютна більшість з них належить Coursera та edX. Лише у 2018 році запустили більше 120 нових спеціалізацій. Щодо розподілу курсів за предметами, то 40% з них це бізнес і технології (рис. 3.7).

ДавалШа, виконавчий директор ClassCentral, оголосив про другу хвилю хайпу онлайн-курсів. Тому у 2018 році Coursera, edX, FutureLearn і XuetangX запустили нову програму «Онлайн-диплом», пройшовши яку можна отримати магістерський або бакалаврський ступінь. Кількість програм з дипломами сягає 47 (для порівняння у 2017 році їх було всього 15). Повний список програм онлайн-дипломів представлено у додатку Б.

³⁹⁶ By The Numbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>

³⁹⁷ COURSERA. Community. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupné na internete: <https://www.coursera.org/about/community>

³⁹⁸ Anderson N. Freeonline AP coursesdebutedonXWebsite. InTheWashingtonPost. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupné na internete: http://www.washingtonpost.com/local/education/free-online-ap-courses-debut-on-edx-web-site/2014/10/20/6b16c204-5883-11e4-b812-38518ae74c67_story.html

³⁹⁹ Coalo J. J. With 24 MillionStudents, CodecademyIsBiggerThanYouThought. InForbes. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupné na internete: <http://www.forbes.com/sites/jjcolao/2014/04/23/with-24-million-students-codecademy-is-bigger-than-you-thought/>

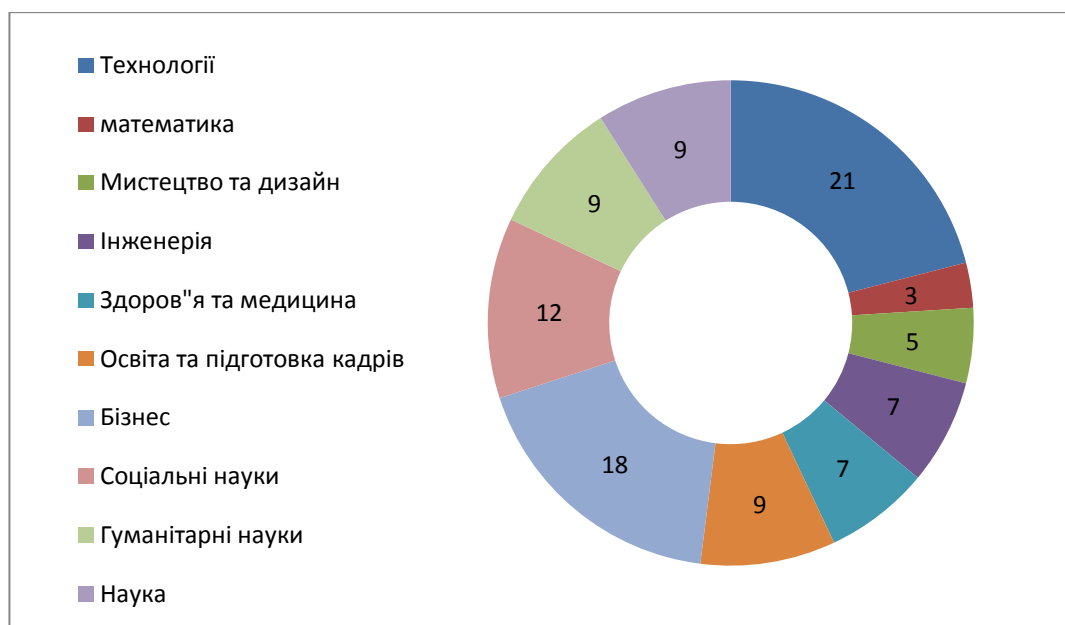


Рис. 3.7 Розподіл MOOC за предметами⁴⁰⁰

За даними edX, станом на 2017 р. понад 14 млн. слухачів було зараховано на навчання на різні курси. Лише 28% з них надходять з США, 13% – з Індії, далі йдуть Великобританія, Бразилія, Канада та Іспанія. Типовим студентом edX є 26-річний чоловік, який досяг освіти 1-го рівня. 29% усіх студентів – жінки. 50% студентів виходять з курсу на перший або другий тиждень навчання⁴⁰¹.

Проаналізувавши особливості навчання засобами MOOC, визначимо його переваги та недоліки (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Переваги та недоліки навчання засобами MOOC

Позитивне	Негативне
гнучкість	без кредитів для навчання
великий вибір курсів	вимагає високого ступеня самотивації
доступні для всіх	100 000 студентів на 1 викладача
безкоштовно	90% слухачів не закінчують курс

⁴⁰⁰ ByTheNumbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>

⁴⁰¹ Schworm P. Nearly 75% whotakeonlineclassesareoutside US. InBostonGlobes. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupnéaínternete: <http://www.bostonglobe.com/metro/2014/06/06/nearly-three-quarters-online-students-harvard-mit-are-from-outside-report-finds/BuZiQngGDHkpwEWwLEhMrM/story.html>

Отже, до переваг відкритих освітніх ресурсів відносимо: економія витрат на навчання, можливість постійного вдосконалення навчального контенту, доступність і ефективність навчання, вплив на зміну традиційної освітньої практики. Наявність пропонованого навчального контенту МООС дає можливість університетам переглянути спектр власних навчальних можливостей. Більшість розглянутих онлайн-платформ МООС забезпечують гнучкості навчальних програм для студентів у їх «рідному» університеті. У разі якщо університети зможуть стати центрами сертифікації результатів інформального навчання, модель відкритої онлайн-освіти МООС за певних умов здатна буде забезпечити для усіх бажаючих рівень вищої освіти.

Висновок до третього розділу

Розгляд розвитку освіти дорослих у Словаччині у контексті політики Європейського Союзу дав змогу виявити та проаналізувати концептуальні засади її функціонування, структурні та змістові характеристики, особливості формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

Концептуальні засади розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці складають:

- доктрини *американської* (освіта дорослих розглядається як ціложиттєвий процес, цілі якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб дорослих для їх подальшого професійного розвитку, самореалізації, підвищення ефективності й результативності життєдіяльності) *та англійської* (урахування специфіки контингенту слухачів за віком, соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, мотивами навчання) *андрагогічних шкіл*;
- *філософсько-педагогічні ідеї* гуманістично-ліберальної теорії освіти дорослих М. Ноулза; критичних теорій трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфільда; постмодерної теорії освіти дорослих Р. Юшера та Р. Едвардса; теорій освіти Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре.

Система освіти дорослих у Словаччині спирається на андрагогічні принципи навчання дорослих М. Ноулза та емпіричну модель навчання дорослих Д. Колба, якими постулюється важливість життєвого досвіду дорослого учня у побудові його освітньої траєкторії; розглядається як ключовий компонент концепції неперервної освіти у контексті закономірностей до професійного зростання і розвитку особистості у період дорослого життя; побудованої у рамках *тривимірної моделі освіти дорослих*, основними компонентами якої є *когнітивний* (система знань про оточуючу дійсність та самого себе), *прагматичний* (сукупність професійних

знань і досвіду (компетенцій) особистості) та *креативний*(здібності до перетворення дійсності, відкритість до змін).

Аналіз структурних та змістових характеристик освіти дорослих виявив три *форми її функціонування* (формальну, неформальну та інформальну) у рамках *подальшої освіти* (професійне, рекваліфіковане, континуальне особистісне навчання та громадянська освіта) через *систему різновекторних інституцій* освіти дорослих (навчальних закладів, професійних курсів, Центрів перепідготовки, навчання на робочому місці та ін.). Така багатогранність освіти дорослих обумовлена специфікою економічного розвитку Словаччини та націленість на формування компетентнісного фахівця для ринку праці.

Теоретичним підґрунтям системи формальної професійної освіти дорослих Словацькій Республіці є *англосаксонський* (навчання на робочому місці), *французький* (система шкільної професійної освіти дорослих) та *німецький* (міждисциплінарна професійна освіта дорослих) *підходи*, адаптовані до потреб ринку праці країни та технологічно зреалізовані через технологію дуальної освіти дорослих. Технологія дуальної освіти у Словаччині представлена моделлю формування професійної компетентності майбутнього фахівця, побудованої на взаємозв'язку сформульованих цілей з професійної підготовки, принципів побудови процесу навчання на засадах соціального партнерства і взаємодії усіх суб'єктів теоретичного і виробничого навчання у системі «заклад вищої освіти – підприємство». Це забезпечує підготовку фахівців, які легко адаптуються у нових соціальних умовах і можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Отримання Словаччиною статусу країни-члена Європейського Союзу (2004) уможливило інтенсивний розвиток неформальної та інформальної освіти дорослих як складових системи неперервної освіти у контексті європейської освітньої політики. Акцент у системі неформальної освіти дорослих зроблено на наданні найширшої пропозиції перспектив навчання та

засобів його забезпечення через діяльність *громадських* (Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR), Асоціація університетів третього віку (ASUTV), Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP), Асоціація роботодавців та фахових організацій Словацької республіки (AZZZ SR), Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO), Спілка роботодавців Словацької республіки (RUZ), Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV), Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC), Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK) та *державних* (Державний інститут професійної освіти (SAAIC), Національне агентство Erasmus+) організацій. Метою їх практик є розробка ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної ціложиттєвої освіти.

Інтеграція Словаччини до єдиного європейського освітнього простору, уможливила розвиток глобального інноваційного освітнього середовища, що сприяло швидкому створенню і поширенню масових відкритих освітніх онлайн-курсів (Massiveopenonlinecourse – MOOC), які забезпечують інформальну освіту дорослих. Світовий ринок пропонує п'ять основних провайдерів MOOC: Coursera, edX, Udacity, KhanAcademy, Codecademy. Огляд пропонованих програм, змістової наповненості, доступності та варіативності MOOC-платформ підтверджує їх ефективність у особистісному та професійному розвитку дорослого.

Результати дослідження першого розділу відображено у дванадцяти публікаціях автора дисертації:

1. Самойленко О. 2019. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157). (Серія: Педагогічні науки). с 188-195.
2. Самойленко О. 2019. Концепція неформальної освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Проблеми освіти*. Випуск 92. с. 135-142.

3. Самойленко О. 2019. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня 2019 року, м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, Том 1. с. 75-79.
4. Самойленко О., Самодумська О. 2019. Неформальна освіта дорослих: досвід країн Європейського союзу. *Вісник Глухівського університету*. Випуск. 1 (39), с. 202-214.
5. Самойленко О.А. 2019. Дуальна освіта як технологія навчання дорослих: досвід Словаччини. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерності професіоналізм: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет, с. 283-287.*
6. Самойленко О.А. 2019. Значення інформальної освіти для самореалізації фхівця у рофесійній діяльності. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (12 березня 2019 р., м Дніпро)*. ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». Дніпро: Акцент ПП, с. 64-66.
7. Самойленко О. 2018. Неформальна освіта дорослих у Польщі. *Українська полоністика*. Випуск 15, с. 185-194.
8. Самойленко О. 2018. Андрагогічний підхід у навчання дорослих (досвід Словаччини). *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., Вип. 90, с. 200-206.
9. Самойленко О. 2017. Концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць*. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. Вип. 1 (13), с. 149-160.

10. Самойленко О. 2017. Ноосферна освіта: теоретико-методологічні основи. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia. № 5/2, с. 104-107
11. Самойленко О., Беседовська І.В. 2016. Рівень професійної компетентності викладачів педагогічного коледжу. *Нові технології навчання*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. Випуск 89. Частина 2, с.155-159.
12. Samoilenko O. 2015. Noospheric Education as a Technology of Upbringing and Education of the 21st Century Personality. *European humanities studies: State and Society. Philosophical, sociological and cultural aspects of creativity Max Weber*. № 3, pp. 168-177.

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЧЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

4.1 Авторська модель дослідження тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття)

У результаті комплексного теоретичного аналізу представлених у науковому педагогічному дискурсі тенденцій розвитку освіти дорослих⁴⁰² виявлено достатню кількість досліджень за окресленої проблеми, проте повноцінного багатоаспектного узагальнення провідних тенденцій розвитку освіти дорослих у другій половині XX – на початку XXI століття не достатньо.

Відповідно, автором запропонована теоретична модель визначення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) (рис. 4.1).

В основу теоретичного аналізу тенденцій розвитку освіти дорослих століття покладено ідею про те, що освіта дорослих у другій половині XX – на початку XXI виступає фактором сталого розвитку суспільства та поліпшення якості людського життя.

Сталий розвиток – багаторівневе поняття. Концепт сталого розвитку представляє собою сукупність ідей, концепцій, положень та постулатів

⁴⁰² Абдулкеримов И. З. 2012. Современные тенденции интернационализации высшего образования. Проблемы современной экономики, № 3 (43). с. 358-361.

Вовк Л. П. 1995. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX – 20-ті роки XX ст.) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ : Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова.

Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття): автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01; АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. К., 2009. 44 с.

Сігаєва Л. Є. 2010. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

Шапочкіна О. В. 2012. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ.

Шинкаренко Л. І. 2010. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.

Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в теорії і практиці профільних вищих навчальних закладів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 3. С. 172-180.

різних наук, зокрема філософії, соціології, економіки, екології, і які вже лягли в основу документів ООН та окремих країн (наприклад, «Порядок денний на XXI століття» (Ріо-де-Жанейро, 1992 р., Конвенція щодо змін клімату, збереження біорозмаїття, боротьби зі злиднями та інше, загальноєвропейські та національні стратегії сталого розвитку країн)⁴⁰³. Його індивідуальний рівень, на думку С. Дорогунцова, виходить з того, що будь-які суспільні зміни спричинені діяльністю окремої людини. Тому потрібні радикальні зміни індивідуальної свідомості кожної людини щодо можливих наслідків своєї особистої діяльності. Будь-яка глобальна проблема людства обов'язково має і свій «індивідуальний вимір»⁴⁰⁴.

На думку Трофимової В., «доктрина сталого розвитку – це системна суспільно-соціальна доктрина, яка спрямована на зміну стосунків людини і природи задля розширення можливостей економічного зростання та на створення скоординованої глобальної стратегії виживання людства, орієнтованої на збереження і відновлення природних спільнот у масштабах, необхідних для повернення до меж господарської місткості біосфери»⁴⁰⁵. Ми погоджуємося з даним визначенням, акцентуючи увагу саме на соціальній складовій концепту сталого розвитку. З цієї позиції сталий розвиток – «це такий тип розвитку, який спирається на життєво важливі процесні аспекти діяльності людини з метою забезпечення повсякденної якості її існування (екзистенції), за рахунок чого ефектом буде стійкість, у тому числі економічного зростання, оскільки підґрунтям для цього є головне – Людина»⁴⁰⁶.

Задля системного вияву тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині у другій половині XX – на початку XXI століття, нами використано просторовий підхід до аналізу соціальних явищ. Даний підхід

⁴⁰³ Трофимова В. Концепція сталого розвитку як основа постіндустріальних моделей розвитку. Інвестиції: практика та досвід. № 8, 2010. С. 33-37.

⁴⁰⁴ Дорогунцов С. Сталий розвиток — цивілізаційний діалог природи і культури. Вісник Національної академії наук України. 2001. № 10. С. 16-32.

⁴⁰⁵ Трофимова В. С. 34

⁴⁰⁶ Хвесик М., Бистряков І. Парадигмальний погляд на концепт сталого розвитку України. Економіка України, 2012, С. 4-12.

увійшов до обігу гуманітарних наук з регіональної економіки, де він застосовується «для вивчення та аналізу простору процесів»⁴⁰⁷.

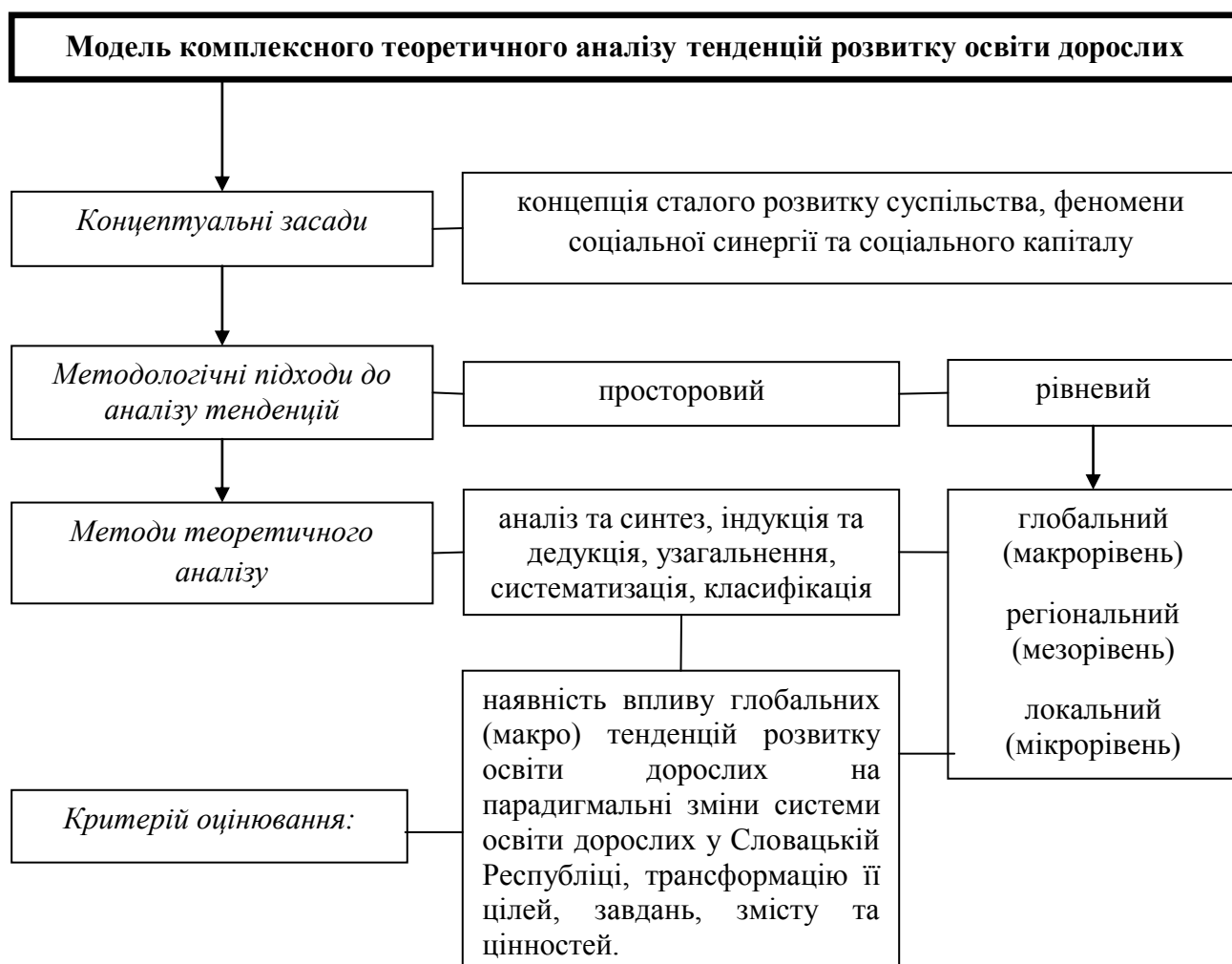


Рисунок 4.1 Модель комплексного теоретичного аналізу тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття)

Тобто аналізувати процеси будь-якого простору можна як сукупність послідовних змін або дій, спрямованих на досягнення результату. У нашому випадку, за просторового підходу, освіта дорослих розглядається як простір взаємозв'язків, сукупність дій, процесів, які характеризуються властивостями неперервності взаємообумовленості, суборднованості. За

⁴⁰⁷ Минакер П.А. Современные подходы к исследованию проблем пространственного развития. *Современные проблемы пространственного развития: материалы международной научной конференции, посвященной памяти и 75-летию со дня рождения академика А.Г. Гранберга*. М., 2011.

такого підходу до розгляду тенденцій розвитку освіти дорослих з'являється можливість вивчити взаємозв'язок глобальних тенденцій та тенденцій на рівні конкретної країни; простір соціального розвитку території, формування та відтворення людського капіталу.

У зв'язку із цим, логічним видається розгляд феноменів соціальної синергії та соціального капіталу (П. Бурдьє), за допомогою яких можна більш повно розкрити соціальний аспект освіти дорослих у Словаччині.

У якості концептуального ядра теоретичного конструювання соціальної реальності постає феномен соціальної синергії, який американський соціолог Л.Ф.Уорд розуміє як «сумарний ефект від взаємодії двох або більше факторів, у результаті якої збільшується ефект кожного окремого складника»⁴⁰⁸. У суспільстві продукується соціальна синергія, яка спричиняє ефект соціальної взаємодії – це дії соціальних суб'єктів у певному проміжку часу, зацікавлених у суспільно-корисному і взаємовигідному результаті своїх дій. На основі цього у 1983 році П. Бурдьє у своїй статті «Форми капіталу» уводить до наукового дискурсу поняття «соціальний капітал», яке відображає зв'язки між людьми, які виникають у процесі їх соціальної взаємодії. Соціальна взаємодія забезпечує доступ індивіда до ресурсів групи, що, у свою чергу, призводить до збільшення даного ресурсу. Відбувається накопичення соціального капіталу⁴⁰⁹.

Відповідно до теорій соціального капіталу П. Бурдьє, Дж. Коулмена, Р. Патнема соціальний капітал має бінарну природу: з одного боку, він розглядається як індивідуальний ресурс людини (мікроресурс), який забезпечує його входження до соціального простору. З іншого боку, соціальний капітал розглядається як елемент всього суспільства в цілому (макроресурс), який забезпечує ефективне функціонування у суспільстві

⁴⁰⁸ Крейк А. И. 2015. Социологическая концептуализация синергии Л. Ф. Уордом. *Теория и практика общественного развития*. № 12), с. 80-81.

⁴⁰⁹ Гуськова, Н. Д., Ключева, А. П. 2012. Современные теории социального капитала. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. № 2, с. 152-160.

соціальних груп, норм, традицій та ін. Бінарність соціального капіталу проявляється і у його взаємодії з освітою, тому що він впливає на вибір мотивів отримання освіти і постає головним ресурсом забезпечення подальших соціальних зв'язків та відносин людини, її приналежність до певної соціальної групи і соціальної страти та ін.

Сучасна освіта повинна бути спрямована на саморозвиток особистості, набуття набору особистісних компетенцій, і перш за все компетенцій самоосвіти, самостійного пошуку й аналізу інформації. З кожним новим рівнем освіти від людини потрібно більш високий рівень соціального капіталу, який дозволяє не тільки опанувати нові компетенції, а й розширити соціальні зв'язки, сформувати якості соціальної відповідальності та громадянської активності⁴¹⁰. За такого підходу, освіта дорослих постає вагомим чинником утворення соціального капіталу суспільства.

Виходячи із окресленого, в основу визначення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) покладено наступні домінанти:

1. Систему освіти дорослих можна розглядати у масштабах усієї планети, на рівні окремого регіону або країни.
2. У сучасних умовах це відкрита, неперервна у розвитку система, для якої характерні специфічні тенденції.
3. Починаючи з другої половини XX століття, система освіти дорослих у європейських країнах переживає фазу глибоких трансформаційних процесів.

Вважаємо, що розгляд тенденцій розвитку освіти дорослих шляхом сходження від абстрактного до конкретного дозволить сформувати цілісне уявлення про тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині у досліджуваний період. Відповідно критерієм окреслення тенденцій розвитку

⁴¹⁰ Налетова И. В. 2015. *Высшее образование как социальный капитал. Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки.* № 1 (1), с. 38-43.

освіти дорослих у досліджуваній країні виступив наявністю впливу глобальних (макро) тенденцій розвитку освіти дорослих на парадигмальні зміни системи освіти дорослих у Словацькій Республіці, трансформацію її цілей та змісту.

У цьому контексті, визначено 10 тенденції розвитку освіти дорослих на глобальному (планетарному) рівні:

1. Прагматизація. Перехід до ринкової економіки у другій половині ХХ століття активізував прагматичність свідомості і поведінки людей. Ця якість стає визначальним і вагомим фактором формування політики добробуту громадян країн європейського простору. Прагматичність як якість особистості характеризується рішучістю, цілеспрямованістю, творчим ентузіазмом, винахідливістю і конструктивізмом. У своїй цілісності, окреслені чинники прагматичності дозволяють дорослому успішно адаптуватися до нових соціально-економічних умов. Прагматизація сприяла перегляду підходів навчальних закладів до освіти дорослих, активізуючи потребу у креативних, творчих фахівцях, здатних до розв'язання нестандартних виробничих ситуацій. Звідси випливає необхідність в актуалізації освіти дорослих.

2. Актуалізація освіти дорослих означає приведення її наукового змісту у відповідність динамічній структурі сучасного знання. У зв'язку із цим, «освіта повинна не тільки давати актуальні знання в різних областях, відображаючи нові відкриття, нову інформацію, яка з'являється у світі, але і відображати зміни, що відбуваються у суспільстві, визначати його майбутнє»⁴¹¹. Постає питання про адекватність системи навчання дорослих енергоінформаційним реаліям сучасного суспільства, що призводить до парадигматизації освіти дорослих.

⁴¹¹ Алимова, Н. К. 2011. Современные тенденции развития системы образования. Вестник евразийской науки, № 4 (9), 10, с. 1-13.

3. Парадигматизація – зміна парадигмальних домінант освітньої галузі, перехід від репродуктивної до креативної системи освіти дорослих, фундаментальними принципами якої є:

- конкуренція систем освіти різних країн – основа прогресу суспільства;
- відкритому суспільству потрібна «відкрита» (загальнодоступна), не нівельована освіта дорослих;
- система освіти дорослих виступає основним демпфером глобальної кризи як для світу в цілому, так і для окремих країн зокрема⁴¹².

4. Відкритість освіти дорослих розкривається як на рівні її доступності усім здобувачам освіти, незалежно від їх віку, фізичного стану, місця проживання, громадянства та ін., так і на рівні вибору будь-якої форми навчання, найбільш зручної та прийнятної у даний момент, що призводить до багатоваріантності та стратифікованості освіти дорослих.

5. Багатоваріантність – це створення рівних умов для успішного навчання кожному дорослому здобувачу освіти. **Стратифікованість** – це організація поетапного освітнього процесу, який забезпечує можливість досягнення на кожному етапі того рівня освіченості, який відповідає можливостям та інтересам дорослого. Кожен рівень – це період, який має свої цілі, терміни навчання і характерні особливості.

Багатоваріантність та стартифікованість результат індивідуалізації, диференціації та диверсифікації освіти дорослих.

6. Індивідуалізація – врахування і розвиток індивідуальних особливостей дорослих учнів у процесі навчання відбувається за рахунок **диференціації** навчальних програм, форм, методів та прийомів навчання. Вибір засобів, способів та змісту освіти визначається самим дорослим учнем у кооперації з педагогом/андрагогом. Це призводить до **диверсифікації** (різноманіття) навчальних закладів та органів управління ними, освітніх

⁴¹² Всемирный доклад по мониторингу образования для всех. World Education Blog. URL: <http://efareport.wordpress.com>. (дата обращения 10.11.2018)

програм та способів їх засвоєння. Відбувається розвиток багаторівневої системи освіти дорослих, яка забезпечує більш широку мобільність у темпах навчання, виборі професійної діяльності; формує спроможність і прагнення у дорослих освоювати нові спеціальності та професії. Тому, з урахуванням сучасних потреб суспільства, освіта дорослих усе більше тяжіє до інформатизації, віртуалізації та інноваційності.

7. Інформатизація зазвичай асоціюється з комп'ютеризацією і освоєнням технічних засобів навчання. Це дійсно дуже важливий момент у становленні нової системи освіти дорослих у якості онлайн-освіти, зокрема MOOC (Massive Open Online Courses). Більшість сучасних навчальних закладів, громадських організацій, асоціацій та центрів освіти дорослих представляють свої навчальні програми на різноманітних онлайн-ресурсах, що впливає і на методику навчання дорослих, зокрема з'являється практика «зворотного навчання»: лекцію викладача студенти дивляться онлайн кожен в своєму темпі, а в аудиторію приходять вже підготовленими до практичного заняття.

Віртуалізація освіти дорослих – це використання соціальних медіа та навчальних ігор з метою засвоєння навчального матеріалу. Сучасна система освіти усе частіше використовує відеоблоги, мережу Facebook, YouTube з навчальною метою, формуючи у дорослих учнів необхідні практичні навички та уміння. Окрему площину займає гейміфікація освіти – навчання засобами онлайн ігор, що створює сприятливі умови для підвищення мотивації до навчання, рівня домагань особистості.

Інформатизація та віртуалізація освіти дорослих призводить до появи нового тренду – інноваційності.

8. Інноваційність освіти дорослих – це можливість включення передових наукових розробок в освітній процес, що створює сприятливі умови для підготовки фахівців, здатних у подальшому втілювати інновації в ході своєї професійної діяльності, та підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

У комплексі окреслені тенденції виступають проекцією неперервності освіти упродовж життя.

9. Неперервність – процес тривкого, позиттєвого самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення людини у швидко мінливих умовах життя сучасного суспільства.

У результаті комплексного вияву окреслених тенденцій, освіта дорослих на початку XXI століття постала фактором сталого розвитку суспільства та його соціальної стабільності. Такий принцип було проголошено на зустрічі глав урядів різних країн у Копенгагені 6-12 березня 1995 р., відповідно до якого була прийнята програма дій, яка рекомендувала країнам-членам ООН заходи по створенню у рамках сталого соціально-економічного розвитку як на національному, так і на міжнародному рівні умов, сприятливих для соціального розвитку країн, зменшення рівня бідності, розширення продуктивної зайнятості, сприяння соціальній інтеграції. Кінцевою метою соціальної стабільності є підвищення і поліпшення якості життя громадян, одним із факторів забезпечення якої є освіта дорослих⁴¹³.

10. Нині, у європейських країнах йде перманентний і напружений процес удосконалення національних систем освіти з урахуванням провідних світових тенденцій та вітчизняних освітніх традицій. Модернізація освітніх структур, процесів і технологій спрямована на підвищення якості навчання, вироблення цілісної системи фундаментальних знань, навичок самостійного творчого мислення. У цих умовах посилюється потреба у переосмисленні ролі освіти дорослих у формуванні сталого, соціально орієнтованого суспільства, спроможного створити для кожного рівні умови доступу до освіти, до професійної та особистісної реалізації, постати конкурентним фахівцем на глобальному ринку праці. Тому посилюється **тенденція до національної самоідентифікації освіти дорослих** в умовах метамодернізму

⁴¹³ Какушкина М. А. 2011. Повышение качества человеческого капитала как ведущий фактор устойчивого развития общества. Социально-экономические явления и процессы. № 3-4, с. 135-139.

та глобалізації, що виражається у органічному поєднанні освіти дорослих з історією та освітніми традиціями конкретної країни, збереженні та збагаченні національних цінностей народу.

Аналіз тенденції до національної самоідентифікації освіти дорослих в умовах постмодернізму та глобалізації спонукає нас до розгляду комплексу тенденцій розвитку освіти дорослих на регіональному (мезо) рівні, серед яких провідними є:

1. *Тенденція до культурної трансформації в освіті.* Визначальним фактором вирішення глобальних проблем ХХІ століття є налагодження взаємодії культур (світовий діалог культур), інтенсивний розвиток міжкультурних комунікацій, здійснюваний в усіх сферах життєдіяльності людей⁴¹⁴. Майбутнє освіти дорослих – це становлення її як культууроформуючої, культуротворчої та культуроперетворюючої освітньої системи, яка основним принципом свого функціонування визначає принцип міжкультурного діалогу, поваги до історичної пам'яті та національної гідності націй та народів, окремої особистості як ключового способу трансформації суспільних ціннісних орієнтацій загалом.

2. Трансформація суспільних ціннісних орієнтацій призводить до зміни освітніх підходів – *від знаннєвого до компетентнісного*, з акцентом на формуванні конкурентного фахівця на ринку праці. Навчання дорослих реальним практичним навичкам допоможе їм у працевлаштуванні, дозволить підвищити професійну кваліфікацію та пройти рекваліфікацію у найбільш сприятливих для цього умовах.

3. Наслідком тенденції до зміни освітніх підходів постає *тенденція до отримання знань за допомогою нових технологій (Інтернету, медіаконтексту, відеоряду та ін.)*, яка створює кумулятивний ефект в освіті дорослих. Тобто відбувається акумулювання та посилення тих знань, умінь та навичок, які у майбутньому спричинять «вибухову реакцію» у

⁴¹⁴ Гершунский Б.С. 1998. Философия образования для ХХІ века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство. 608 с.

професійній самореалізації дорослого, призведуть до підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці.

4. Для цього система освіти має бути достатньо гнучкою, щоб сприймати нові методи навчання у контексті «феномену напіврозпаду спеціаліста, коли професійне навчання та самонавчання фахівця не завжди встигає за темпами науково-технологічного розвитку сучасного суспільства»⁴¹⁵. Відповідно, виникає *тенденція до ефективної інтеграції новітніх технологій у систему освіти дорослих*. Наслідок – виникнення потреби у систематичному оновленні цілей, змісту і технологій освіти дорослих; у коригуванні навчальних програм з урахуванням досягнень науково-технічного і соціального прогресу і вимог світових стандартів освіти.

5. Окреслене обумовлює *тенденцію до поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти дорослих*. Активність цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти і від забезпечення рівних умов для партнерських відносин між державами і окремими учасниками академічної кооперації.

Розглянуті тенденції розвитку освіти дорослих на регіональному (мезо) рівні сприяють появі специфічних тенденцій на локальному (мікро) рівні – рівні конкретної країни, обумовлені їх власними цілями та особливостями системи освіти дорослих, характером здійснення і новими соціальними вимогами до рівня підготовки фахівців.

Зважаючи на це, освіта дорослих на локальному рівні постає полікультурним, соціально орієнтованим явищем; відкритим до формування міжнародного освітнього середовища; національним за характером культури і наднаціональним за характером знань.

Словацька Республіка не залишалася осторонь процесів, які відбувалися у європейському освітньому просторі протягом тривалої

⁴¹⁵ Алимова, Н. К. 2011. Современные тенденции развития системы образования. Вестник евразийской науки. № 4 (9), 10, с. 1-13.

історії його формування. Зважаючи на етапи розвитку освіти дорослих у Словаччині, трансформацію змісту та цілей освіти дорослих у країнах Європейського Союзу, тенденцій в освіті, окреслені вітчизняними та зарубіжними дослідниками історії освіти (В. Андрущенко, О. Вовк, І. Зязюн, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Кремень, О. Огієнко, Л. Сігаєва, В. Шинкаренко, О. Шапочкіна та ін.) визначимо тенденції розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці у контексті історично-обумовлених умов її розвитку (таблиця 4.1)

Таблиця 4.1

**Тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині на локальному рівні
(друга половина XX – початок XXI століття)**

Етап		макротенденція	мезотенденція	мікротенденції
Застановчо-ідеологічний (1862-1945)	Застановчий (1862-1918)	визначального впливу ідей Н.Ф.С. Грундтвіга на розвиток словацької освіти дорослих	рівного та справедливого доступу до освіти дорослих незалежно від віку, статті, національної приналежності та ін.	повернення до традицій національної освіти і культури, єдності словацької та світової культур
	Ідеологічний (1918-1945)	глобальної ідеології на створення соціалістичних цінностей суспільства	прагматизація освіти, соціально-економічна обумовленість освіти дорослих	активізація наукових досліджень у галузі освіти дорослих, у тому числі у сфері підготовки фахівців у галузі освіти дорослих
Основний (1945-2019)	трансформаційний (1945-1990)	динаміки та змін, неперервного реформування освіти дорослих	забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та освіти; підвищення масовості освіти через упровадження концепції неперервної освіти (освіти упродовж життя)	збільшення спектру навчально-організаційних заходів, спрямованих як на задоволення різнобічних інтересів дорослих, так і на розвиток їх професійних компетентностей; розширення можливостей підготовки фахівців у галузі освіти дорослих

Продовження таблиці 4.1

Етап		макротенденція	мезотенденція	мікротенденція
Основний (1945-2019)	концептуалізаційний (1990-2004)	осмислення цінностей, змісту, цілей та завдань освіти дорослих у мінливому глобалізованому світі	демократизації системи освіти, автономності та самостійності навчальних закладів; утвердження принципів навчання упродовж життя	упровадження кваліфікаційно-компетентнісного підходу в освіту дорослих
	Євроінтеграційний (2004 – 2019)	глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація, інформатизація, специфічності національних систем освіти дорослих	інтернаціоналізація системи освіти	збільшення потоків академічної мобільності, удосконалення системи професійної підготовки фахівців, уніфікації результатів формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих

4.2 Провідні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX - початок XXI століття)

4.2.1 Трансформація цілей та цінностей освіти дорослих у Словаччині під впливом євроінтеграційних процесів

Узагальнюючи діапазон тенденцій освіти дорослих у Словаччині, відзначимо посилену увагу науковців та практиків до концепції навчання упродовж усього життя. На нашу думку, це пояснюється декількома причинами: старіння населення і одночасне збільшення тривалості життя, зростаюча міграція і потреба у кваліфікованих робітниках. У документах ЄС підкреслюється, що «поява суспільства, заснованого на знаннях, вимагає більш досконалих засобів передачі та використання знань і можливостей для безперервного навчання» (Europe 2020. European Comission, 2010; HigherEducationto 2030. Vol. 1. Demography. 2008). Ціложиттєве навчання (lifelonglearning) є ключовим компонентом Лісабонського порядку денного – дорожньої карти, яка була вироблена на саміті європейських лідерів (березень, 2000 р.) (European Council Presidency Conclusions, Лісабон, 2000).

Програма неперервної освіти включає ключові компоненти суспільства знань: сприяння безперервному та спільному навчанню, підвищення духовного та економічного потенціалу особистості, а також заохочення суспільної свідомості та активної громадянської позиції у Європейській співдружності. Тому європейські країни йдуть на глибокі перетворення та оновлення системи освіти, намагаючись посилити її та пристосувати до нових суспільних потреб, які виникатимуть у дорослих на різних етапах їх життя. Підкреслюючи цінність людини як «головного європейського здобутку і, через те, центрального елемента будь-якої політичної діяльності європейської спільноти», у документах європейських самітів наголошується, що освітні системи повинні пристосуватися до нових реалій XXI століття, а «неперервна освіта має стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості»⁴¹⁶.

Таким чином, освіта дорослих як соціальний інститут постає фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності та підвищення ефективності ринку праці. Відповідно, Стратегія розвитку Європейського Союзу «Європа 2020»⁴¹⁷ встановлює три основні чинники зміцнення економіки:

– розумне зростання: розвиток економіки, засноване на знаннях та інноваціях. Цей фактор зміцнення економіки включає в себе підвищення якості освіти та якості досліджень, підтримку поширення інноваційних технологій і знань по всьому ЄС, збільшення доступу до інформації та технологій спілкування, використання інноваційних технологій з метою досягнення глобальних соціальних цілей;

– стійке зростання: створення економіки, заснованої на доцільному використанні природних ресурсів, покращення екологічної ситуації та конкурентоспроможності в економіці, використовуючи лідерство Європи в

⁴¹⁶Галузинський В. М., Євтух М. Б. 1995. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : Навч. посібник для викладачів та аспірантів вузів. ІСДО, Київський лінгвістичний ун-т. К. : ІНТЕЛ. С. 6.

⁴¹⁷Europe 2020. 2010. A strategy for smart sustainable and inclusive growth. European Comission. Access Mode. URL: https://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. [Last accessed: 05.11.2018].

розробці нових процесів і технологій, включаючи екологічно чисті технології. Фактор стійкого зростання стане основою ще більш поглибленого економічного, соціального та територіального згуртування націй ЄС;

– всеохоплююче зростання: сприяння підвищенню рівня зайнятості населення, досягнення соціальної та територіальної єдності. Всеохоплююче зростання економіки дає людям нові можливості за допомогою високого рівня зайнятості населення, інвестицій у знання і навички, боротьби з бідністю і вдосконаленням ринку праці, навчання та соціального захисту, які разом сприяють побудові згуртованого, більш соціально однорідного суспільства.

Вказані обставини обумовлюють прояв трьох глобальних факторів на рівні конкретної країни, зокрема Словаччини:

- масовість та збільшення доступності освіти і, як наслідок, збільшення кількості студентів;
- глобалізація освіти та посилення міжнародної конкуренції на ринку освітніх послуг;
- інтернаціоналізація освітнього простору та розширення кордонів академічної мобільності.

Масовість та збільшення доступності освіти і, як наслідок, збільшення кількості студентів. У 2006 році Організація Об'єднаних націй опублікувала прогноз демографічних змін населення країн OECD (Фахівці створили демографічну карту Європи з прогнозом на 2050 рік) (Фахівці створили демографічну карту Європи з прогнозом на 2050 рік, 2008). Як видно з рисунку 4,1, у більшості країн прогнозується суттєве зниження кількості молодих людей, які потенційно претендують на здобуття вищої освіти.

Сьогодні 80% студентів закладів вищої освіти країн OECD молодше 25 років, тому демографічні зміни у цій віковій групі безпосередньо впливають на зміну попиту на вищу освіту. У зв'язку з демографічними змінами вже зараз у багатьох європейських країнах спостерігається так зване «старіння

населення», тобто зниження частки працездатного населення. Для підтримки свого економічного розвитку європейські країни будуть змушені залучати кваліфікованих фахівців з інших країн. Вочевидь, що вже сьогодні провідні європейські заклади вищої освіти вибудовують стратегії залучення обдарованих іноземних студентів та аспірантів із зарубіжних країн та розвитку інтернаціоналізації.

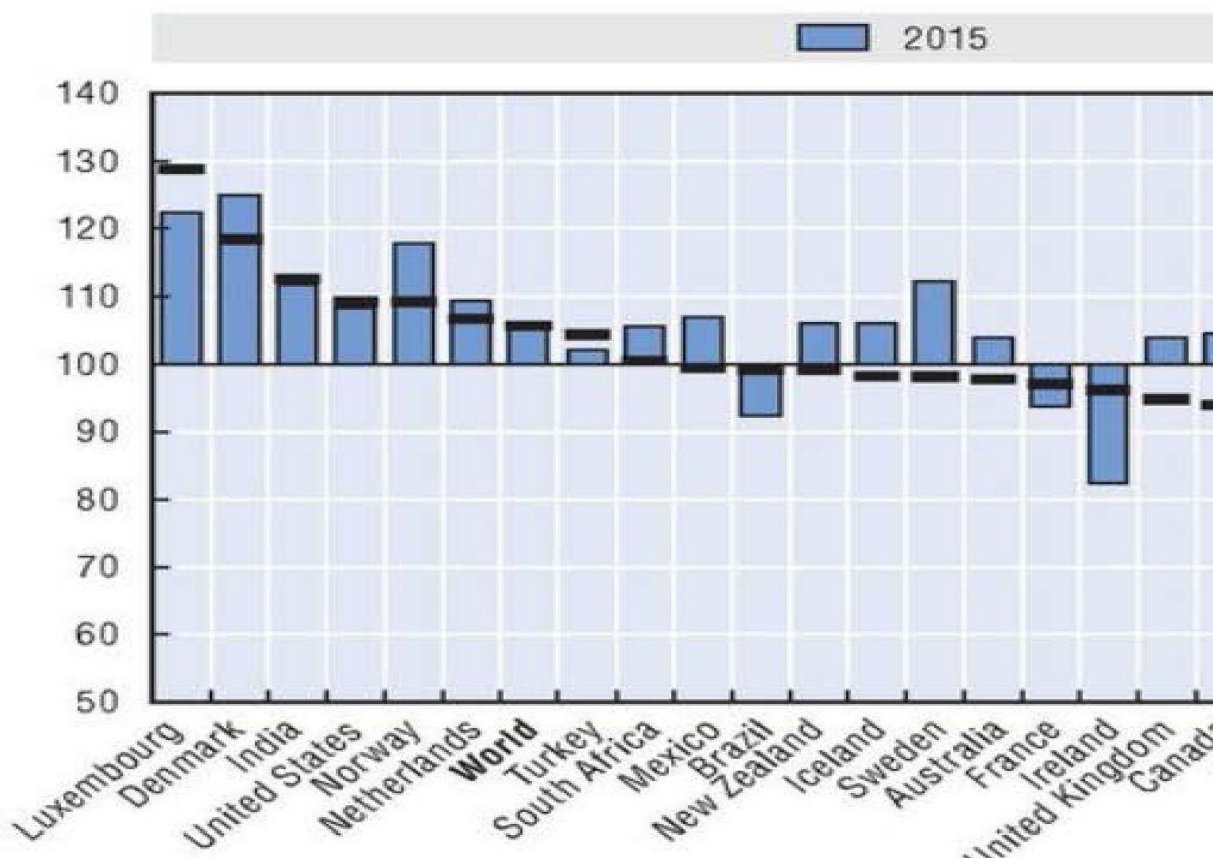


Рисунок 4.1 Прогноз якісних змін у віковій групі 18-24 р. населення країн OECD (2015 р. до 2025 р.)⁴¹⁸

Інтернаціоналізація вищої освіти — це цілеспрямована державна політика, за якої цілі, функції та механізм надання освітніх послуг набувають міжнародного характеру. Поняття інтернаціоналізації у сфері вищої освіти

⁴¹⁸ Academia Istropolitana Nova. URL: <http://www.ainova.sk/sk/moved/>

включає в себе дві площини: внутрішню та зовнішню інтернаціоналізацію або освіту за кордоном, міждержавну освіту, транскордонну освіту⁴¹⁹.

На думку І. Абдулкерімова, інтернаціоналізація поглиблює базу знань інститутів та учасників освітнього процесу, розширює рамки наукового пошуку, збагачує навчальні програми. Наявність у закладі вищої освіти студентів та вчених з різних країн розширює культурні горизонти як студентів, так і викладацького складу університету. Навчання іноземних студентів впливає також на розвиток країни-походження, сприяє глобальній економічній та політичній стабільності.

Інтернаціоналізація освіти переслідує різні цілі, серед яких: диверсифікація і зростання фінансових надходжень через залучення іноземних студентів на платне навчання; розширення навчальних планів та навчання своїх студентів у зарубіжних закладах вищої освіти — партнерах; розширення регіональної мережі закладів вищої освіти; підвищення якості освіти та досліджень за рахунок участі студентів та викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями та ін. (табл. 4.2).

Як показує світова освітня практика, за останні роки виникли нові форми інтернаціоналізації, які полягають у переміщенні через кордон інститутів і програм. Ці форми міжнародного ринку освітніх послуг отримали назву транснаціональної освіти – освіта, яка надає фахівцям додаткові можливості успішної соціалізації в умовах глобалізації. Для означення поняття «транснаціональна освіта» в міжнародних документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують подібні за суттю терміни «закордонна освіта» (*educationabroad*), «міждержавна освіта» (*international education*), «транскордонна освіта» (*acrossborders / cross-border / transbordereducation*), які в сукупності трактують транснаціональну освіту як «зовнішню» інтернаціоналізацію⁴²⁰.

⁴¹⁹ Абдулкеримов И. З. 2011. Факторы и условия развития интеграционных процессов на рынке образовательных услуг. *Региональные проблемы преобразования экономики*, № 2 (28), с. 286-292.

⁴²⁰ Knight J. 2003. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. The Boston College Centre for International Higher Education. № 33. p. 57.

Таблиця 4.2

Мета інтернаціоналізації ринку освітніх послуг у країнах ЄС

Мета розвитку	Напрямок розвитку	Методи та прийоми	Інструменти розвитку	Результат
пріоритети позиціонування на міжнародній арені	інтеграція до загальноєвропейського освітнього простору	створення міжнародної спільноти вищої освіти	стратегій маркетингу та комунікацій для підтримки росту попиту на освітні послуги	розширення впливу країн ЄС на ринку світових освітніх послуг
ступінь готовності до ринку	розширення можливостей національної системи вищої освіти	експертиза якості освіти	диверсифікація міжнародних ринків освітніх послуг	вивчення та засвоєння інформації щодо досвіду розвитку провідних освітніх технологій у крізних країнах
пріоритети інституціонального розвитку	лібералізація вищої освіти	удосконалення якості та привабливості системи вищої освіти	забезпечення якості перебування іноземних студентів у країні перебування	посилення відкритості європейської освіти та зміцнення міжнародної співпраці
пріоритету міжнародної співпраці	сприяння розвитку мобільності студентів та викладачів	підтримка полікультурності суспільства	встановлення стратегічно стійких партнерств та союзів між університетами різних країн	інтернаціоналізація навчальних планів та створення спільних освітніх програм

Дані таблиці 4.3, які відображають тенденцію зростання за останні роки обсягів освітньої мобільності українських студентів за кордон, засвідчують про зростання потенціалу залучення освітніх мігрантів у суспільство як повноправних його членів та активних учасників функціонування сфер зайнятості, науки, досліджень, інших сфер діяльності⁴²¹.

⁴²¹ Семів Л. К. Активізація академічної мобільності в рамках угоди про асоціацію України та ЄС. Режим доступу: <https://ird.gov.ua/irdp/e20150801.pdf> [Дата звернення: 06.11.2018].

Загалом, динаміка зростання з 2009 по 2016 роки склала 176 %. Якщо порівнювати два останні роки, то приріст складає майже 20 % або ж 10 934 осіб. Причому $\frac{2}{3}$ цього приросту склали саме українці, які навчаються в польських університетах. Вони показали найбільш стрімке збільшення, як в абсолютному, так і відносному показниках, – з 22 833 до 30 041 особи (майже 32%). Також значний відносний та абсолютний приріст українських громадян на студіях демонстрували канадські, словацькі та італійські університети.

Таблиця 4.3

**Загальна кількість українських студентів за кордоном у 2015/2016
навчальному році (Семків Л., 2015)**

№ з/п	Країна	Кількість	№ з/п	Країна	Кількість
1	Польща	30041	18	Греція	326
2	Німеччина	9088	19	Білорусь	290
3	Росія	6936	20	Латвія	233
4	Канада	2790	21	Естонія	230
5	Чехія	2395	22	Румунія	246
6	Італія	2348	23	Бельгія	194
7	США	1680	24	Фінляндія	184
8	Іспанія	1612	25	Австралія	164
9	Австрія	1607	26	Нідерланди	156
10	Франція	1348	27	Швеція	145
11	Угорщина	1026	28	Молдова	139
12	Великобританія	820	29	Кіпр	117
13	Словаччина	683	30	Словенія	46
14	Болгарія	561	31	Азербайджан	36
15	Туреччина	464	32	Грузія	34
16	Литва	361	33	Ірландія	26
17	Швейцарія	332	34	Хорватія	10

Таким чином, у глобальній популяції студентів, які навчаються не в країнах свого громадянства, українці складають трохи більше, ніж соту частину. Аналіз кожної країни призначення дозволяє визначити, наскільки важливими для неї є саме українці. Вже традиційно частка українців серед іноземних студентів Польщі є доволі відчутною – у 2015/2016 році вона склала 57 %. У решті країн українці значно поступаються іншим студентським діаспорам. Наприклад, у Росії українських студентів значно

менше, ніж студентів з країн Центральної Азії. Чехія та Угорщина, хоча й приваблюють чимало українців, є більш бажаними для молоді з балканських країн. Водночас у Словаччині українці поступово виходять у лідери. Отож, за умови, що в решті країн тренд останніх років буде збережений, можна припустити, що у 2017/2018 навчальному році за кордоном буде навчатися щонайменше 72 000 українських громадян.

Інтенсивний розвиток транскордонної освіти – це прямий наслідок того, що вища освіта у країнах ЄС вибудовується у контексті неперервної освіти, розширюється сфера використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, виникла й отримала визнання ідея глобалізації економіки, заснованої на знаннях, збільшилася інтернаціоналізація ринку праці і потреба у кваліфікованій робочій силі⁴²². Відповідно відбувається диверсифікація способів надання освітніх послуг, де поряд з розвитком мобільності студентів і викладачів все більшого розвитку отримують мобільність освітніх програм та освітніх інститутів.

На практиці світові освітні ресурси, програми, установи мобілізуються для вирішення проблем, характерних для різних форм інтернаціоналізації вищої освіти. Виходячи з характеристик процесу інтернаціоналізації вищої освіти і з огляду на позиціонування країн щодо напрямів участі в процесі надання освітніх послуг на міжнародному ринку, можна визначити три типи орієнтації країн: орієнтація на імпорт, орієнтація на імпорт-експорт та орієнтація на експорт освітніх послуг.

Зокрема, у книзі «Вища освіта до 2030 року» розглядаються можливі сценарії розвитку транскордонної освіти⁴²³:

– уведення заочного навчання у країнах, де воно не поширене, а також інших форм дуального освіти;

⁴²² Мадяр Р. О. 2007. *Транскордонне економічне співробітництво в умовах глобалізації та європейської інтеграції* : дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.02. Київ.

⁴²³ Higher Education to 2030. 2008. Vol. 1. Demography. Paris : OECD Publishing, URL: https://www.keepeek.com/DigitalAssetManagement/oecd/education/highereducationto2030volume1demography_9789264040663en#.WZ7UMIE3V_8 [Last accessed: 05.11.2018].

- активне залучення іноземних студентів, число яких зростає протягом останніх років;
- розвиток різноманітних програм перепідготовки, підвищення кваліфікації для залучення додаткових студентів;
- розвиток програм цільової перепідготовки для співробітників підприємств та організацій;
- розширення спектру освітніх програм для людей поважного віку.

Як показало проведене дослідження, в даний час різноманітні програми Європейського Союзу (наприклад, ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS), а також проекти, ініційовані національними організаціями країн-членів Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) (USAID, IREX, British Council, DAAD, CIDA, EduFrance та ін.), спрямовані на розвиток мобільності, у тому числі сприяють розвитку процесів інтернаціоналізації та глобалізації. Зокрема, країни, які не розглядали раніше інтернаціоналізацію освіти як частину своєї стратегії розвитку, у ситуації глобалізації нині змушені визначатися і знаходити себе у загальносвітовому освітньому просторі.

Проте, зауважимо, що процес глобалізації освіти (незважаючи на його об'єктивність та очевидну незворотність), далеко не у всіх країнах призводить до інтернаціоналізації (активної та ефективної міждержавної співпраці з метою взаємозбагачення та обміну досвідом у сфері освіти). Причина – у різних можливостях країн реагувати на процес глобалізації, «стирання» національних кордонів та необхідність входження у світовий економічний простір. Багато країн з різних причин (низький рівень або перехідний етап економічного розвитку, відсутність політичної стабільності, інформаційна ізоляція, низькі технологічні можливості та ін.) виявилися на периферії глобальних тенденцій. На жаль, Україна потрапляє до аутсайдерів транскордонних освітніх процесів. Причин такої ситуації є декілька: відсутність чіткого законодавства щодо освіти дорослих, критеріїв порівнянності систем і програм вищої освіти.

До безперечних переваг інтернаціоналізації та глобалізації освіти відносимо збільшення доступності вищої освіти, універсалізацію знання, появу міжнародних стандартів якості та розвиток інноваційного характеру вищої освіти, розширення і зміцнення міжнародного співробітництва, активізацію академічної та студентської мобільності та ін.

Інтернаціоналізація вищої освіти і, зокрема, мобільності студентів і транскордонна діяльність закладів вищої освіти створюють економічну вигоду, пов'язану з ринковою вартістю надання послуг на міжнародному освітньому ринку. Політика з питання плати за навчання є ключовим елементом загального впливу інтернаціоналізації на торговий баланс. Фактично, ряд країн (Польща, Чехія, Німеччина, Австрія, Нідерланди та ін.) зробили міжнародну освіту істотною частиною своїх стратегій соціально-економічного розвитку, а стягування повної плати за навчання іноземних студентів використовується як джерело отримання доходу. У довгостроковій перспективі інтернаціоналізація освіти сприяє створенню нових робочих місць, посиленню конкурентноспроможності фахівців, розвитку інфраструктури та потенціалу системи освіти загалом.

4.2.2 Компетентнісна спрямованість освіти дорослих у Словаччині

Компетентність – це один із шаблів професіоналізму, що становить основу професійної діяльності особистості. У такому контексті вона виступає як професійна компетентність особистості.

Професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктним утворенням, який формується у процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних

якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Словацькі дослідники Е. Лукач, М. Махалова, Я. Музик, І. Пірогова, В. Фрк визначають професійну компетентність в контексті диференційно-психологічного підходу як інтегральну професійно особистісну характеристику, яка визначає здатність і готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог.

Як ми вже зазначали, націленість словацької системи освіти на загальноєвропейській стандарти професійної освіти проявляється у використанні французького, англосаксонського та німецького підходів до професійної освіти дорослих.⁴²⁴

Система професійної освіти дорослих у Словацькій Республіці включає елементи усіх трьох підходів, адаптовані до потреб ринку праці країни. Зазначимо, що модернізація системи освіти у Євросоюзі, і у Словацькій Республіці зокрема, у напрямі формування професійної компетентності фахівця впродовж життя набуває як політичного, так і загальнонаціонального значення. У конститутивних документах ЄС підкреслюється актуальність завдання забезпечення соціального захисту населення шляхом підвищення рівня його професіоналізму та кваліфікації. Відповідно перший фактор реформування системи освіти – економічний, проте саме освіта повинна забезпечувати 1) оволодіння майбутніми фахівцями діяльністю, яка відповідає не тільки професійним, а й соціальним очікуванням 2) формування у них здатності до усвідомленої участі у соціальних процесах, 3) їх ефективну соціалізацію. За такого підходу, за допомогою освіти вирішується ряд важливих суспільних завдань: підготовка молоді не тільки до професії, а й до нових умов життя,

424

Sústava výchovy a vzdelávania dospelých (záverecne studie z ukončenia štátnej vedeckovýskumnej úlohy. 1972. Bratislava : OBZOR.

засвоєння досвіду спілкування і норм співжиття, формування особистісних якостей, які відповідають потребам професійної діяльності і суспільства.

Інтеграція освіти та бізнесу – процес тривалий та багатовимірний, який, на рівні університету, проходить у декілька етапів:

1. Формування у студента нового знання.
2. Використання цього знання у науково-дослідній діяльності.
3. Отримання практичного результату.

4. Експериментування з отриманим практичним результатом до його втілення у технологічний процес підприємства або виробничий процес бізнес-одиниці.

5. Апробація технологічного/виробничого процесу⁴²⁵.

Така послідовність інтеграції довела свою життєздатність та перспективність. До прикладу, студенти Технологічного університету у Кошицях (Словацька Республіка) при написанні бакалаврських та дипломних робіт виконують власні технологічні інноваційні проєкти для різних бізнес-структур, апробують їх на робочому місці, формують висновки та рекомендації для реалізації у виробничій діяльності. Студенти, які успішно захистили свої проєкти, отримують робоче місце на дослідному підприємстві. Таким чином, знімається проблема працевлаштування випускників і підвищується їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Студенти Прешовського університету у Прешові (Словацька Республіка) на третьому курсі бакалаврату вчать за системою дуальної освіти – навчання через практичну діяльність. Студент включається у процес виробництва як працівник підприємства і виконує обов'язки відповідно до покладених на нього функцій, розпоряджається ресурсами, несе відповідальність, опановує необхідними професійними вміннями та навичками, а в деяких випадках навіть може отримувати заробітну плату за договором. Словацький досвід проказує ефективність співвідношення часу теоретичного і виробничого навчання 40 до 60% відповідно. Для зручності

⁴²⁵ Mužík J. 2012. Profesní vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer Česká Republika.

поділ навчальної діяльності проводиться по днях тижня, наприклад 1-2 дні на тиждень студент навчається в аудиторії, в інші дні – на підприємстві.

За потреби, на підприємстві можуть здійснювати рекваліфікацію дорослого. Рекваліфікація – це процес отримання претендентом на роботу нової кваліфікації чи розширення вже наявної в нього кваліфікації. При визначенні змісту й обсягу рекваліфікації вихідними даними є наявна кваліфікація, стан здоров'я, здібності і досвід фізичної особи, що потрібно рекваліфікувати шляхом отримання нових теоретичних знань і практичних умінь у рамках подальшої професійної освіти.

Особливістю процесу рекваліфікації є: врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, що складає її процесуальний аспект; розуміння того факту, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний із побудовою власного життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності, що складає змістовний, сутнісний аспект проблеми. В цьому контексті проблема професійного розвитку перетинається з психологічним простором життєтворчості особистості⁴²⁶.

За даними досліджень сучасних психологів (Н. Касаткина, А. Маркова, В. Слободчикова, С. Чистякова та ін.), існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком і онтогенетичним розвитком особистості, а також її професійним самовизначенням⁴²⁷. Особистісний розвиток є невіддільним від професійного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що призводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і у підсумку – життєтворчості⁴²⁸. Як зазначає Е. Зеєр, у межах часового підходу професійне становлення практично повністю співпадає з онтогенезом людини, якщо розглядати онтогенезу як життя індивіда з дня народження до старості. Отже, є всі

⁴²⁶ Armstrong A. C., Armstrong, D., Spandagou, I. 2010. Inclusive education: International policy & practice. Thousand Oaks, California : Sage.

⁴²⁷ Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

⁴²⁸ Слободчиков В. И. Психология развития человека. М. : ШколаПресс, 2000. 416 с.

підстави вважати професійне становлення процесом, який пронизує все життя людини⁴²⁹.

Інший сучасний психологічний напрям – акмеологія (А. Деркач, В. Чудновський, А. Бодальов, Г. Вайзер, Е. Вахромов, Н. Карпова, А. Суворов та ін.) також розглядає в єдності процеси професійного і особистісного розвитку і вказує шляхи досягнення професійної майстерності на підставі реалізації творчого потенціалу особистості⁴³⁰.

Процесуальна сторона професійного розвитку особистості розкривається за допомогою застосування континуального підходу, за якого акцент робиться на просторово-часових характеристиках процесу або освоєння дорослим просторово-часового континууму. Континуальний підхід до професійного навчання дорослого «дозволяє розглядати можливість формування і розвитку навчальної діяльності як уміння організувати діяльність у просторі-часі, яке виступає різновидом навчально-організаційних умінь особистості»⁴³¹.

Процесуальне (континуальне) трактування професійного навчання дорослого передбачає розгляд процесуальних характеристик явищ як континууму. За подібного підходу акцент робиться на неперервності педагогічного впливу на розвиток «акме» особистості. У психології поняття «акме» розглядають 1) як максимум зрілості особистості, досягнення можливої досконалості, або 2) як точку безперервної кривої (континуум). Відповідно А. Деркач у якості однієї із сутнісних ознак «акме» виділяє інтенсивність розвитку, тобто принципову його незавершеність (відкритість до наступного витка розвитку). Таким чином, підкреслюються процесуальна характеристика «акме»⁴³².

⁴²⁹ Зеер Э. Ф. 2006. Психология профессионального развития : [учеб. пособие]. М. : Издательский центр «Академия».С. 251

⁴³⁰ Деркач А.А. 2004. Акмеологические основы развития профессионала. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК».

⁴³¹ Веселова, Н. Н. Система принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью. URL: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Peda-gog/13.html>.

⁴³² Деркач А., Зызыкин В. 2003. Акмеология. СПб.: Питер, 256 с.

При цьому Н. Веселова зазначає, що «в акмеології зрілість не ототожнюється із дорослістю, навпаки, ці категорії розводяться. Стан зрілості не виникає у людини несподівано і відразу. На нього «працює» усе її попереднє життя. У процесі онтогенезу і соціогенезу формуються різні варіації рівнів розвитку різних видів зрілості зростаючої людини, нерозривно пов'язані з її навчальною діяльністю. На рубіжних етапах вікового розвитку, які так чи інакше співвідносяться з етапами навчання у системі неперервної освіти, зростаюча людина досягає своєї вершини, зрілості, яка втілюється в готовність до переходу на нову, більш високу сходинку освіти і розвитку. Можна говорити про соціальну зрілість дошкільника, випускника школи, випускника закладу вищої освіти»⁴³³.

У контексті нашого дослідження за акмеологічного підходу, ми говоримо про соціальну зрілість дорослого як споживача освітніх послуг у сфері професійного розвитку. За такого підходу, модернізація системи освіти у Словацькій Республіці відбувається у напрямі формування професійної компетентності фахівця протягом всього життя. Відповідно, за допомогою освіти вирішується ряд важливих суспільних завдань: підготовка дорослого не тільки до професії, а й до нових умов життя, засвоєння досвіду спілкування і норм співжиття, формування особистісних якостей, які відповідають потребам професійної діяльності і суспільства.

У якості провідного компонента операційної складової професійної компетентності тривимірної моделі освіти дорослих розглядається професійна самосвідомість, яка дозволяє людині оперувати образами професійної діяльності при її здійсненні. Професійна самосвідомість будується на базі загальної самосвідомості особистості. Професійна самосвідомість – це комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ самого себе як професіонала, а також уявлення особистості

⁴³³ Ширшов В. Д. 2009. Социальная зрелость будущего специалиста социальной работы. *Педагогическое образование и наука*. № 10. с.9-13.

про власну поведінку в системі виробничих відносин і психологічних установок по відношенню до себе як професіонала.

На думку Е. Лукача та І. Пірогової, професійна самосвідомість включає:

1) усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Тут закладаються основи професійного світогляду, пізніше – особистого професійного кредо, особистої концепції професійної праці, на яку буде спиратися фахівець у своїй професійній діяльності, що вкрай важливо для формування професійної компетентності;

2) усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимсь абстрактним або конкретним колегою;

3) врахування оцінки колег про себе як професіонала;

4) самооцінка – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення і оцінювання себе. Професійна самосвідомість спирається на професійну самооцінку — ретроспективну («Я як професіонал вчора») актуальну («Я як професіонал сьогодні»), потенційну («Я як професіонал завтра») ідеальну («Я як професіонал у віддаленому майбутньому»). Професійна самооцінка – це інструмент розвитку мотиваційного компонента особистості й її професійної компетентності;

5) позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що зумовлює формування позитивної «Я – концепції». У професіонала, що володіє таким рівнем самосвідомості, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи, зростає прагнення до самореалізації⁴³⁴.

По мірі зростання професіоналізму змінюється і професійна самосвідомість. Вона розширюється за рахунок включення нових ознак розвитку професії, яка висуває нові вимоги до людини-професіонала;

⁴³⁴ Lukač E. 2015. Kapitoly z dejin výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.

змінюються самі критерії оцінювання себе як професіонала, коли людина піднімає планку вище при оцінці своїх професійних можливостей, тобто здійснюється процес формування професійної компетентності.

Іншим компонентом операційної складової професійної компетентності тривимірної моделі навчання дорослих виступає професійне мислення, яке полягає у використанні мисленнєвих операцій як засобу здійснення професійної діяльності. Професійний тип (склад) мислення – це переважаюче використання прийнятих саме у даній професійній області прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень, способів вичерпування змісту предмета праці. Професійні завдання часто характеризуються неповнотою даних, дефіцитом інформації, бо професійні ситуації швидко змінюються. Розвиток професійного мислення – важлива сторона процесу професіоналізації людини і передумова успішності професійної діяльності. Професійна компетентність пов'язана з розвиненим професійним мисленням.

Професійне мислення включає в себе процес узагальненого і опосередкованого відображення людиною професійної реальності (предмета праці, завдань, умов і результатів праці); шляхи отримання людиною нових знань про різні сторони праці та способи їх перетворень; прийоми постановки, формулювання та вирішення професійних завдань; етапи прийняття і реалізації рішень у професійній діяльності; прийоми цілеутворення і планоутворення у ході праці, вироблення нових стратегій професійної діяльності.

Усі види мислення (теоретичне, практичне, репродуктивне, творче, образно-наочне, словесно-логічне, наочно-дієве, аналітичне, інтуїтивне) забезпечують якість професійного мислення, виступають як його характеристики.

Удосконалення професійного мислення може складатися, з одного боку, з його специфікації, а з іншого – у виході у більш широкий життєвий контекст з професії, а також у зростанні його цілісності, гнучкості та ін.

Ознакою нового професійного мислення є увага до альтернативних точок зору, діалогічність, плюралізм, посилення ролі не тільки зовнішніх, а й внутрішніх, «розумових» технологій.

Для характеристики операційної складової професійної компетентності тривимірної моделі навчання дорослих важлива також професійна здатність до навчання – відкритість до подальшого професійного розвитку, готовність до оволодіння новими засобами праці, професійними знаннями і вміннями, активне пристосування людини до оновлених умов професійного досвіду.

Професійна самосвідомість, мислення і здатність до навчання лежать в основі становлення професійної компетентності, яка виступає як характеристика професійної зрілості особистості. Операційний компонент професійної компетентності тривимірної моделі навчання дорослих у сучасних стрімко плинних суспільних процесах вимагає розвитку творчого професійного мислення фахівця, яке лежить в основі креативної складової (kreatívnykomponent) професійної компетентності дорослого – творчого, новаторського застосування професійних знань та досвіду, отриманих на рівні когнітивного компоненту.

Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів вирішення професійних завдань, аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатом креативного компоненту є: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи, парадигми); новий підхід до способів професійних дій з предметом праці (нові моделі, нові технології, правила); орієнтування на отримання принципово нових результатів, залучення нових груп споживачів свого продукту тощо.

Аналіз системи освіти дорослих у Словацькій Республіці показав, що найважливішими завданнями ефективного формування професійних компетенцій дорослого є: подолання обмеженості у навчанні (давати дорослому тільки знання), необхідність планування змісту освіти, орієнтованого на кінцевий результат, організація безперервного процесу розвитку компетенцій особистості протягом усього періоду навчання.

Для оптимального вирішення поставлених завдань за основу системи освіти дорослих Словаччини прийнятий андрагогічно-інтегративний підхід, який поєднує в собі основні положення таких наукових підходів: системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного. Основні принципи цих підходів були враховані при побудові моделі освіти дорослих у Словацькій Республіці. Розроблена модель представлена у вигляді двох взаємопов'язаних структурних компонентів: концептуального і процесуально-змістовного.

Концептуальний компонент відображає сучасні вимоги до підготовки дорослих, які в подальшому трансформуються в результати навчання у вигляді переліку професійно значущих компетенцій необхідних для ринку праці. В основу пропонованої моделі покладені теоретико-методологічні аспекти розвитку системи освіти дорослих, що інтегрують у собі: сучасні тенденції розвитку освіти дорослих, різні методологічні підходи в освіті і основні дидактичні принципи організації навчального процесу з дорослими учнями.

Процесуально-змістовний компонент моделі відображає основні складові процесу організації навчання дорослих: дидактичне проектування і дидактичний процес.

Організація професійно-технічного навчання на старшому ступені середньої школи – основна перевага формальної освіти дорослих у Словацькій республіці. Завдання професійно-технічного навчання: забезпечення державних гарантій якості освіти, формування ключових компетенцій особистості, індивідуалізація навчання та соціалізація дорослих учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці. Ключові компетенції (англ. *corecompetences* і *keyskills*) визначаються словацькими вченими як «здатність фахівця застосовувати знання, вміння, досвід для вирішення практичних завдань відповідно до його кола повноважень, професійних обов'язків, питань, у яких дорослий досить обізнаний, маючи у своєму розпорядженні необхідну інформацію та практичний досвід».

Отож, загальною особливістю до побудови професійно-технічної освіти у Словаччині є *кваліфікаційно-компетентнісний підхід*. Як країна-член Європейського Союзу вона дотримується Міжнародного стандарту класифікації освіти (англ. International Standard Classification of Education, ISCED), вихідною класифікацією якого є освітня програма. Освітні програми класифікують за рівнями (від 0 до 6) та галузями освіти (25 галузей, 10 груп). Нульовий рівень – допочаткова, 1-й – початкова; 2-й – нижча середня; 3-й – вища середня освіта і т. д. Диференціація освіти, як правило, починається на 2-му рівні та продовжується на 3-му. За класифікацією ISCED навчальні програми бувають: 1) спрямовані на здобуття вищої освіти, отримання найвищого рівня кваліфікацій, розвитку навичок дослідницької роботи – тип А; 2) спрямовані на продовження навчання поряд з оволодінням професійно-технічними кваліфікаціями – тип В; 3) кінцеві, призначені для підготовки до трудової діяльності, виходу на ринок праці – тип С⁴³⁵. Переважаючим типом середньої професійно-технічної школи у Словаччині є В та С.

Кваліфікаційно-компетентнісний підхід до освіти дорослих у Словацькій Республіці змінює цілі освіти загалом: не поінформованість дорослих учнів, а формування у них компетентностей вирішувати життєві та професійні проблеми і завдання на основі отриманих ними знань. Такий підхід виник як синтез трьох основних підходів (американського, британського та багатомірний) до визначення компетентнісного бачення якості результатів підготовки фахівців (рисунк 4.4).

Ці підходи з'явилися незалежно один від одного спочатку у США, потім у Великій Британії, згодом у Франції та Німеччині. На сьогодні, вони з успіхом використовуються у країнах Європейського Союзу, у т.ч. і Словаччині, у загальному синтезованому вигляді як компетентнісно-кваліфікаційний підхід до професійно-технічного навчання. Він

⁴³⁵ Мельниченко Р. К. Організація профільного навчання в старшій школі зарубіжжя та його педагогічний супровід (компаративний аналіз) URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27722/1> (дата звернення: 11.03.2019)

спрямований на формування у дорослого метакомпетенцій особистості – когнітивних, функціональних та соціальних.



Рисунок 4.2 Структура кваліфікаційно-компетентнісного підходу до професійно-технічного навчання у Словацькій республіці (складено автором за ⁴³⁶)

У сучасних умовах актуалізуються чинники, які визначають нові вимоги до завершальних характеристик компетентності сучасних фахівців: радикальна зміна змісту і диверсифікація професійної діяльності фахівців; висока невизначеність ринку праці, його швидка і непередбачувана мінливість; загострення конкуренції; скасування системи державного замовлення. У зв'язку із зазначеним, слухачі навчальних закладів професійно-технічної освіти повинні бути професіоналами не тільки у певній

⁴³⁶ Подвербных У. С. Типология компетенций рабочих кадров предприятий аэрокосмической отрасли // Сибирский журнал науки и технологий. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-kompetentsiy-rabochih-kadrov-predpriyatiy-aerokosmicheskoy-otrasli> (дата обращения: 14.03.2019).

точній області виробництва, але і грамотними, універсальними фахівцями у ряді прикладних напрямів; вони повинні характеризуватися універсальністю і диверсифікованістю своєї професійної компетентності. Лише за цієї умови може бути забезпечена їхня здатність до гнучкості і професійна успішність.

Грунтовне дослідження конкурентоспроможності молоді на ринку праці проведене вітчизняною дослідницею І. Леган⁴³⁷, яка на основі синтезу існуючих теоретико-методологічних підходів до окресленого поняття визначає його на нано-, мікро- та мезо/макрорівнях:

Конкурентоспроможність молоді на ринку праці на нанорівні — це сукупність особливих здібностей та унікальних переваг молодої людини, які виділяють її з-поміж конкурентів та визначає її успіх на ринку праці, сприяє професійному зростанню, покращенню матеріального благополуччя та підвищенню соціального статусу.

Конкурентоспроможність молоді на ринку праці на макрорівні — здатність забезпечувати високий рівень конкурентного статусу на внутрішньо фірмовому ринку праці, утримувати високі конкурентні позиції з метою створення конкурентних переваг у відповідності з вимогами роботодавця та можливість досягнення найвищих результатів діяльності суб'єкта господарювання.

Конкурентоспроможність молоді на ринку праці на мезо/макрорівні — здатність відповідати потребам регіону/економіки та суспільства щодо якості робочої сили та формувати сталу конкурентну позицію на (регіональному) ринку праці.

Під конкурентоспроможністю фахівця словацькі вчені розуміють відповідність робочої сили вимогам ринку, можливість вступати у взаємозв'язки конкуренції (конкурувати) на ринку праці; сукупність характеристик, яка визначає порівняльні позиції конкретного працівника або окремих груп на ринку праці і дозволяє йому (їм) претендувати на заняття

⁴³⁷ Леган І. М. 2015. Конкурентоспроможність молоді на ринку праці: шляхи забезпечення та напрями підвищення. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.07; НАН України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи. Київ. С. 22

певних вакансій (найм). У зв'язку із цим, виділяють декілька рівнів здійснення майбутньої професійної діяльності як етапів формування конкурентоспроможності фахівця.

У контексті зазначеного, критеріями конкурентоспроможності дорослого на ринку праці є:

- ступінь самостійності у здійсненні діяльності і прийнятті рішення;
- співвідношення репродуктивного і творчого компонентів при здійсненні діяльності.

Відповідно до вказаних критеріїв, Ю. Давидова⁴³⁸ виділяє чотири рівні здійснення діяльності:

1 рівень – алгоритмізована діяльність, яка характеризується чіткою детермінацією поведінки фахівця, добре структурованою ситуацією здійснення діяльності та виконанням стандартного набору дій, необхідних на даному робочому місці. Творчий компонент при здійсненні діяльності практично відсутній.

2 рівень – частково самостійна діяльність, характеризується виконанням окремих дій за вказівкою керівництва або згідно з технологічним процесом. На цьому рівні творчий компонент при здійсненні діяльності проявляється, але представлений мінімально.

3 рівень – самостійна діяльність, здійснювана в регламентованих умовах стандартних ситуацій, самостійність суб'єкта діяльності обмежується рамками організації. На цьому рівні спостерігається приблизно рівне співвідношення репродуктивного і творчого компонентів.

4 рівень – самостійна діяльність, здійснювана на творчому рівні, що характеризується прийняттям самостійних рішень у нестандартних ситуаціях, в умовах, що виходять за рамки регламентованої діяльності. На цьому рівні очевидне переважання творчого компонента.

⁴³⁸ Давидова В. Д. 2008. *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції* : дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ.

Вважаємо, фахівець-професіонал – це дорослий, який досягнув четвертого рівня виконання діяльності. Тому, кінцевою метою професійно-технічного навчання дорослих у Словацькій Республіці є формування особистості, яка активно, компетентно та ефективно бере участь у економічному та соціальному житті суспільства. Крім того, знання специфіки та основ сучасного виробництва не тільки допомагає дорослому оволодіти у подальшому відповідною інженерною спеціальністю, але й робить його професійно мобільним, що є ще однією затребуваною якістю сучасного фахівця.

На думку багатьох словацьких вчених заклад професійно-технічної освіти повинен стати механізмом, який, використовуючи наукові методи і аналіз стану економіки у різних її аспектах, здатний визначити нові ціннісні орієнтири системи освіти, здійснити інтеграцію вимог ринку праці та освітнього процесу, зруйнувавши тим самим розрив між змістом освіти і практичною діяльністю. Особливе значення у цих умовах приймає професійне самовизначення дорослого.

Проблеми професійного самовизначення особистості привертає увагу як вітчизняних (О. Вітковська, О. Данько, Ю. Загребнюк, Л. Захаріяш, Т. Каменська, І. Кравченко, Г. Корсун, Є. Кучеренко, Л. Неїжпапа, Г. Саппа, Л. Ткачук та ін.) так і зарубіжних (Є. Ананїна, І.Арон, Н. Гайфулліна, Т. Долгушина, О. Єрмачкова, Є. Пряжнікова, А. Русанова, та ін.) науковців у якості педагогічної категорії та концептуальних основ підготовки компетентного фахівця в мовах формування конкурентного ринку праці.

У якості педагогічної категорії існує велика кількість напрямків вивчення професійного самовизначення. Утім, О. Данько⁴³⁹ виділяє три основні тенденції у цьому процесі:

1) професійне самовизначення може зводитися лише до підготовки професійного вибору і безпосередньо до самого акту вибору професії.

⁴³⁹ Данько О. В. Професійне самовизначення як предмет наукового дослідження у психології. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 5. URL: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_34 (дата звернення 14.03.2019)

Самовизначення тут розглядається як завдання на знаходження та отримання професії. У цьому випадку фіналом професійного самовизначення є початок трудової діяльності, у якій людина затверджує себе як творець, глибше усвідомлює, що вона творець не лише матеріальних, але й людських відносин;

2) професійне самовизначення розглядається як поетапний процес протистояння проміжних, проблемних суперечностей між власними перевагами, інтересами, цілями і суспільними, у результаті вирішення якого суб'єкт наближається до здійснення основного життєвого задуму;

3) професійне самовизначення є тривалим процесом, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу із трудової діяльності (Є. Клімов, Т. Кудрявцев, М. Пряжников та ін.). Причому найважливішою частиною цього процесу є вибір професії після закінчення школи.

Словацькі науковці І. Пірогова, В. Фрк розглядають професійне самовизначення як професійний динамічний процес, характерний для усіх етапів життя людини, здійснюваний у рамках навчально-виховного середовища «школа – заклад вищої освіти». Такий підхід суголосний з третьою тенденцією розуміння професійного самовизначення дорослого як «активного самовизначення, що виражається у реальних діях, веде до формування та розвитку тих внутрішніх умов, які створюють можливості для розвитку особистості, формування передумов збільшення рівня професійної придатності, подальшого самовизначення. Професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта, що має високу мобільність, широку орієнтацію у світі професійної праці»⁴⁴⁰. В основу підготовки такого фахівця покладені знання, уміння та навички у відповідності з професіограмою його діяльності та специфічні педагогічні принципи:

⁴⁴⁰ Frk V., Kredátus J. 2007. *Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov*. Prešov : Akcent Print.

1. Інтеграція – зв'язок професійно-технічного навчального закладу із виробництвом/бізнесом, загальних і професійних знань, теорії і практики.

2. Креативність – формування інтеграційних якостей особистості, які впливають на її професійне самовизначення і розвиток, здатність до творчої діяльності.

3. Акмеологія – визначення траєкторії професійного зростання, мотивація досягнення результативності, стимулювання розвитку властивостей суб'єктивності.

4. Фундаменталізація – якісна загальнопрофесійна підготовка з орієнтацією на саморозвиток особистості дорослого.

5. Випереджаюче навчання – готовність до мобільності у професійному розвитку у контексті сучасних економічних умов.

За компетентнісно-кваліфікаційного підходу модель підготовки фахівців у закладі професійно-технічної освіти в Словацькій Республіці представляє собою цілісну систему: методів, що сприяють професійному самовизначенню особистості та активної професійної підготовки, яка базується на інформаційно-технологічному забезпеченні всього освітнього процесу (рисунки 4.3).

Виходячи з того, якого фахівця потребує сучасний ринок праці, визначається зміст навчально-пізнавальної діяльності, який призводить до професійного самовизначення слухача закладу професійно-технічної освіти. Відповідно до вказаної моделі, процес професійного самовизначення слухача закладу професійно-технічної освіти у Словацькій республіці складається із п'яти етапів (таблиця 4.3).

1 етап – підготовчий: пов'язаний з професійно-психологічним відбором. На даному етапі формується початкова психологічна база професійного самовизначення особистості. Потреба у виборі професії запускає усю систему потреб учня. Особистісні потреби, бажання, інтереси, схильності, морально-етичні якості особистості, які були визначальними при виборі професії призводять до рішення вибрати відповідну професію.

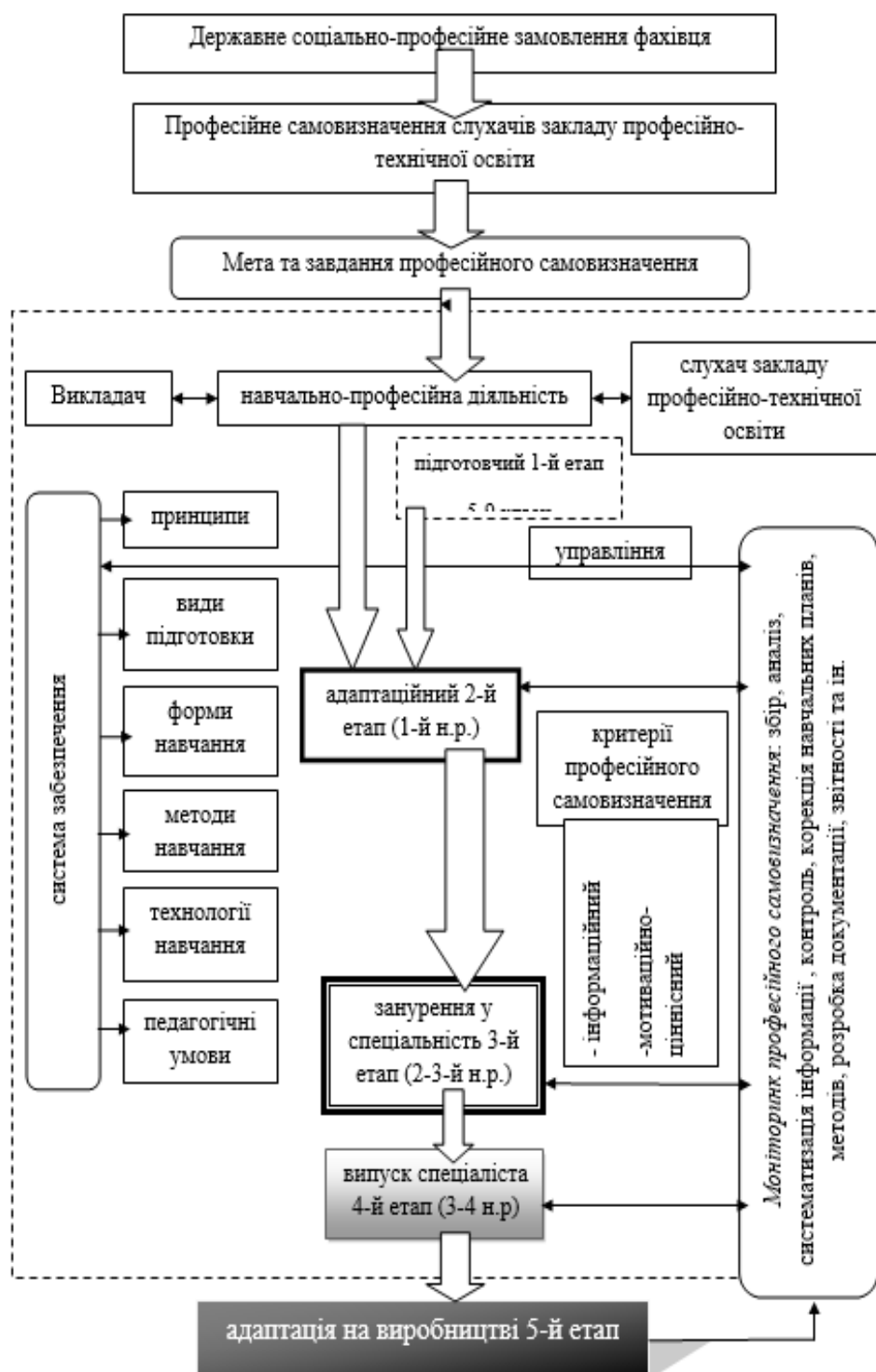


Рисунок 4.3. Модель підготовки фахівця у закладі професійно-технічної освіти (Словацька республіка) (складено автором за⁴⁴¹)

⁴⁴¹Hronek R. 2010. Formy a metody vzdělávání dospělých. Brno : Bakalářská práce. IMS Brno. Klein V., Sobinkovičová, E. 2013. Podpora inkluzivneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. URL: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>. [Last accessed: 11.03.2018].

2 етап – 1 р.н – період адаптації: створення соціально-психологічних і педагогічних умов навчання у закладі професійно-технічної освіти. Відбувається осмислення нової ролі, з'являється самооцінка правильності прийнятого рішення, поступово формується ставлення до обраної професії, до особливостей навчального процесу та його вимог.

3 етап – 2-3 р.н – (занурення у спеціальність): професійне становлення і підготовка фахівця в умовах закладу професійно-технічної освіти.

Таблиця 4.3

Етапи формування професійного самовизначення слухачів закладу професійно-технічної освіти у Словацькій республіці

Етап	Рівень професійного самовизначення	Мета	Методи та способи реалізації
I. Підготовчий (5-9 класи середньої школи)	Усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності	Формування уявлень про спеціальності, професії, визначення професійних нахилів	Бесіди, анкетування, тестування, професійні консультації, елективні курси та ін.
2 етап – адаптаційний (1 р.н.)	Усвідомлення себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності	Адаптація до нових умов навчання та соціалізації, виникнення інтересу до професії	Зустріч із представниками бізнесу, екскурсії на виробництво, адаптаційні курси «Вступ до спеціальності»
3-й етап – занурення у спеціальність (2-3 р.н.)	Усвідомлення себе як суб'єкта навчально-трудової діяльності	Розвиток інтересів і здібностей, пов'язаних із вибором професій у ході навчання та практико-орієнтованої діяльності	Професійно спрямоване навчання, виробнича практика, моделювання та конструювання, курсове проектування, професійні конкурси, інноваційні технології
4 етап – становлення фахівця (3-4 р.н.)	Усвідомлення себе як суб'єкта трудової діяльності	Формування ціннісно-сміслової складової професійного самовизначення, професійно-життєвих планів і намірів	Поглиблене вивчення спецкурсів, виробнича практика, конкурси за спеціальностями
5 етап – адаптаційний (на підприємстві)	Усвідомлення себе як працевлаштованого суб'єкта	Практичне засвоєння професії, закріплення знань, умінь та навичок з урахуванням специфіки діяльності	Вивчення умов адаптації, виконання професійних обов'язків

4 етап – (3-4 р.н) становлення фахівця (професійне утвердження) — реалізується стратегія розвитку професійно-психічних якостей слухачів закладу професійно-технічної освіти, доведення їх до бажаного рівня. Відпрацювання професійних навичок у строго визначеному порядку з можливістю їх варіювання та індивідуалізації, перестроювання неправильно сформованих професійних умінь і якостей майбутніх фахівців.

5 етап – адаптація на виробництві. У слухачів закладу професійно-технічної освіти адаптація виражається у практичному освоєнні професії, передбачає закріплення отриманих знань і навичок з урахуванням конкретного виробництва, розширення професійного кругозору, виконання конкретних реальних виробничих завдань. Критерієм професійної адаптації слухачів закладу професійно-технічної освіти є результативність праці у відповідності до заданих умов та вимог виробництва.

Представлена модель професійного самовизначення слухачів закладу професійно-технічної освіти у Словацькій Республіці є відкритою, соціальною, динамічною та варіативною, дозволяє використовувати її у сучасному освітньому просторі для професійного самовизначення старшокласників вітчизняних навчальних закладів. Вона дозволяє вносити необхідні перетвори та поточнення відповідно до потреб сучасного ринку праці, не зазнаючи суттєвих змін.

4.2.3 Валідація результатів неформальної та інформальної освіти дорослих Словацькій Республіці

Розгляд процесу валідації результатів неформальної та інформальної освіти здійснено на основі аналізу документів Європейського Союзу з цього питання, які ми спробуємо порівняти з політикою валідації у Словаччині з метою формулювання рекомендації для України.

Питання визнання результатів неформальної та інформальної освіти у Словацькій Республіці постало у зв'язку із формуванням Радою

Європейського Союзу Рекомендацій щодо валідації результатів неформальної та інформальної освіти (20 грудня 2012 року) – *validation of non-formal and in formal learning (VNIU)*⁴⁴². Потреба у валідації виникла у зв'язку з інтенсивним розвитком неформальної та інформальної освіти, появою глобального інформаційного освітнього середовища та підвищенням вимог до кваліфікації фахівців. У динамічно змінюваних умовах ринку праці кожен елемент системи освіти дорослих повинен бути готовим гнучко реагувати на зміни: дорослий учень (часто на посаді працівника чи пошукача роботи), педагог/андрагог, навчальні заклади (як провайдери освітніх послуг), роботодавець та служба зайнятості (як складові професійної зайнятості дорослого).

Валідація – процес ідентифікації, визнання та сертифікація попереднього навчання спрямована на те, щоб надати можливість дорослій людині (індивіду) визнати свої компетенції незалежно від того, як, де і коли було раніше здобуто освіту, отримано вміння та навички певної кваліфікації. У цьому процесі знання, здобуті в різних контекстах, стають видимими, ідентифікованими, оціненими та прийнятими: офіційне визнання надається. У сфері освіти і підготовки компетентності визнаються відповідно до кваліфікаційних вимог або навчальної програми, тоді як у процесі життєзабезпечення валідація приводить до підвищення заробітної плати або виконання більш відповідальних, вимогливих і складних обов'язків⁴⁴³.

Метою валідації результатів неформальної та інформальної освіти є⁴⁴⁴:

- сприяння мобільності фахівців на ринку праці, надаючи особам доступ до навчання та визнання набутих знань, умінь та компетенцій;
- підвищення ефективності освіти та навчання за допомогою забезпечення рівного доступу до освіти;

⁴⁴² Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and in formal learning. Official Journal 2012/C 398/01, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

⁴⁴³ Мелешко І.В. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Випуск LXXXII. Тож 1. 2018 С. 23-26.

⁴⁴⁴ Detko J, Fonodová I., Gállová L., Klemková M., Lasz A., Šprlák T. 2016. Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a in formálneho učenia v SR. Bratislava, november. 70 s.

- підвищення рівності можливостей для дорослих у досягненні визнання їх компетенцій, незалежно від того, де вони їх набули і, у цьому контексті, підтримка уразливих груп населення, безробітних, людей поважного віку та ін.;

- стимулювати навчання протягом усього життя шляхом забезпечення прогресивної перевірки набутих знань, навичок та інших компетенцій;

- реагувати на визначені секторальні потреби шляхом стримування відсутності навичок або професійної кваліфікації;

- забезпечення викликів демографічних змін.

На забезпечення вказаної мети спрямовані наступні заходи:

1. Забезпечення якості: підвищення прозорості, якості та визнання процесів валідації.

2. Професіоналізація виконавців: розвивати знання, навички та компетенції людей, які виконують валідацію, створювати профіль компетентності консультантів та оцінювачів, створювати курси та навчання.

3. Он-лайн портал валідації: підвищити видимість і доступність інформації та документів, необхідних для валідації для різних цільових груп.

4. Синергія – координація, перетин і співпраця між окремими ініціативами, політиками, обміном знаннями (наприклад, ECVET, EQF, ECTS)⁴⁴⁵.

До основних перевагами валідації відносять:

- *економічні*: за рахунок скорочення як прямих, так і непрямих форм формальної освіти, за допомогою яких людський капітал використовується більш продуктивно;

- *освітні*: підвищується рівень навчання протягом усього життя та розвитку кар'єри;

- *соціальні*: посилення рівності доступу до неперервної освіти та ринку праці соціально уразливих груп дорослих, зробити результати освіти та

⁴⁴⁵Communication from the commission Making a EuropeanAreaofLifelongLearning a Reality. COM (2001) 678 final. Commission of the European Communities 2001, s. 9

компетенції більш помітними, збільшивши таким чином їхню потенційну цінність на ринку праці;

– *психологічні*: дозволяють дорослим усвідомлювати свої здібності як соціальну цінність, підвищити привабливість навчання на робочому місці за умови офіційного визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

За європейською і словацькою стратегіями, всі компетентності, придбані дорослою особистістю протягом життя, мають бути включені до офіційних результатів навчання, які складають формальну освіту. Кваліфікація, заснована на компетенції, здійснюється шляхом демонстрації кваліфікації, необхідної, насамперед, у робітничих професіях (у виробничих і службових ситуаціях на робочому місці). Навчання не вимагається для отримання та підтвердження кваліфікації на основі компетентності, які можна отримати практично, на робочому місці⁴⁴⁶.

Результати неформального навчання можуть бути задокументованими та визнаними, що дозволяє підвищити статус практичного навчання та надати дорослій особистості широкого спектра можливостей реалізувати свій професійний потенціал на ринку праці. Ідентифікація не призводить до сертифікації, але вона може служити підставою для офіційного визнання. Визнання базується на оцінці компетенції особи та результатів навчання, а у підсумку може бути виданий сертифікат або формально-кваліфікація⁴⁴⁷.

Аналізуючи досвід європейських країн І. Мелешко окреслює три підходи до валідації⁴⁴⁸: визнання з метою одержання свідоцтва про наявність певних компетентностей, що надає можливість подальшої формальної освіти; визнання компетентності для ринку праці; для організації навчання дорослої

⁴⁴⁶ Saloheimo L. 2016. Liberal adult education certificate as a tool for validation: NVL.

⁴⁴⁶ National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the Qualifications and Credit Framework (QCF): A report to the Skills Funding Agency. NIACE: Leicester, 2013. URL: http://www.niace.org.uk/sites/default/files/projectdocs/niace_rpl_report_v0_2_formatted.

⁴⁴⁷ National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

⁴⁴⁸ Мелешко І.В. 2018. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Випуск LXXXII. Тож 1, с. 23-26.

особистості, з метою врахування знань, умінь, досвіду для відбору змісту освіти.

Коли компетенції особи набувають прозорості, ідентифікуються та систематично визнаються, особа може більш широко і більш доцільно використовувати свої компетенції для особистої вигоди, на ринку праці та у суспільному оточенні. Процес валідації слугує потребам кожного дорослого учня і допомагає соціально інтегруватися у робоче життя та суспільство; підвищує перспективи працевлаштування особи та сприяє загальному розвитку, а також використанню людських ресурсів відповідно до соціальних і фінансових запитів, які пов'язані з громадянським суспільством⁴⁴⁹.

Інтеграція словацької та європейських систем освіти й економіки приносить нові, сучасні підходи до оцінки і сертифікації кваліфікацій дорослих, засновані на індивідуальному підході і валідації результатів попереднього навчання. Кваліфікація тієї чи іншої людини визначається незалежно від того, як були отримані досвід, компетенції та навички: у процесі трудової діяльності, навчання або будь-яким іншим шляхом. Це призводить до істотного скорочення термінів навчання, зниження безробіття і маргіналізації населення, стимулює роботодавців, зростає мотивація дорослих учнів. Валідація сприяє інтеграції на ринок праці і в суспільство людей з обмеженими можливостями, а також сприяє підтримці соціально незахищених груп населення (переселенців, біженців, безробітних і людей поважного віку).

Словник сучасної словацької мови визначає кваліфікацію як короткий виклад професійних знань і навичок, необхідних для виконання певної роботи; функція виявлення кваліфікації - установити здатність особистості виконувати певний вид роботи⁴⁵⁰.

⁴⁴⁹ Detko J, Fonodová I., Gállová L., Klempová M. Lasz A., Šprlák T. (2016) Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR. Bratislava, november. 70 s.

⁴⁵⁰ Slovník súčasného slovenského jazyka. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV. Bratislava, 2011. Dostupné na: <http://slovniky.juls.savba.sk/>

Відповідно до термінології Рекомендацій⁴⁵¹ Європейського Парламенту та Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року, кваліфікація (від латинського *qualis* або *facere* - робити) означає оцінку, висновок про професійні здібності людини у їх відповідності до формальної сертифікації досягнень⁴⁵². У контексті валідації, кваліфікацію розглядають як формальний результат процесу оцінювання та визнання здібностей та компетенцій особистості відповідним уповноваженим органом. Таке ж визначення кваліфікації прийнято за основу у Рекомендаціях Ради ЄС «Про визнання результатів неформальної та інформальної освіти»⁴⁵³.

У 2015 році у Словаччині створена Народна система кваліфікацій (NSK) дотична до Європейської рамки кваліфікацій⁴⁵⁴, відповідно до якої було систематизовано наявні вимоги до кваліфікацій. Також було уведено поняття «визнання результатів освіти», яке охоплює оцінку компетентностей особистості, тобто сукупності його здібностей, знань, умінь та навичок у застосуванні до виконуваної професійної діяльності. З цієї точки зору кваліфікація дає людині юридичне право на продовження навчання у системі неформальної та інформальної освіти або здійснення відповідного виду трудової діяльності. Визначається кваліфікація на основі вивчення сукупності вимог роботодавців до знань, умінь, навичок і компетенцій, необхідних працівникам для успішного виконання певних трудових функцій в рамках конкретного робочого місця.

Рівень кваліфікації – це рівень академічної та (або) професійної підготовки, досягнутий у процесі навчання і (або) здійснення практичної діяльності, який визнається на основі відповідності складових кваліфікації її

⁴⁵¹Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie. Úradný vestník, 2008/C 111/01

⁴⁵²Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. Official Journal 2012/C 398/01, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

⁴⁵³Odporúčanie Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní formálneho vzdelávania a informálneho učenia. Úradný vestník, 2012/C 398/01

⁴⁵⁴Prírad'ovacia správa slovenského kvalifikačného rámca voči európskemu kvalifikačnému rámcu. Štátny inštitút odborného vzdelávania. Bratislava, 2015, s. 69-72.

загальним вимогам. Відповідно результат освіти – це те, що людина знає, уміє і здатна робити після завершення процесу навчання, освоєння освітньої програми або її окремого компонента. Результати навчання повинні формулюватися ще до його початку, тобто вони плануються заздалегідь і носять очікуваний характер.

Для підтвердження кваліфікації важливими є:

знання – теоретичні і практичні;

навички – когнітивні (тбто пов'язані з використанням логічного, інтуїтивного та творчого мислення) і практичні;

компетенції, що визначаються з точки зору рівня відповідальності і ступеня автономності на робочому місці.

Таким чином, словацька система кваліфікацій підкреслює значимість результатів, що досягаються дорослим у результаті формальної, неформальної та інформальної освіти, що відповідає вимогам європейської освітньої парадигми. Центральне місце у ній займає дорослий, який виступає не стільки об'єктом, скільки суб'єктом освітньої діяльності.

Механізмами валідації результатів неформальної та інформальної освіти дорослого у Словацькій Республіці є Europass та Європейська система трансферу кредитів для професійної освіти та навчання (ECVET).

З метою уніфікації та прозорості кваліфікацій прийнято Europass (2004) – єдина європейська рамка кваліфікацій, яка складається із п'яти систем: Europass CV, Europass мовний паспорт; додаток до сертифіката Europass; Europass додаток до диплома; Europass – мобільність.

Europass підтримує перевірку неформальної та інформальної освіти дорослих, допомагаючи представити користувачам результати навчання, отримані поза формальною освітою⁴⁵⁵. Його метою є краще розуміння та представлення навичок та компетенцій дорослих та забезпечення прозорості європейської мобільності.

⁴⁵⁵ *Second Evaluation of Europass Final Report, European Union, 2013*

Ще одним механізмом валідації результатів неформальної та інформальної освіти є Європейська система трансферу кредитів для професійної освіти та навчання (ECVET) створена для збору, передачі та підтвердження результатів навчання (2002). Сьогодні Словачка Республіка використовуватиме ECVET для підтримки транскордонної мобільності студентів OVP25.

Валідація результатів неформальної та інформальної освіти У Словаччині складається із п'яти послідовних етапів: ідентифікації, документації, оцінки та сертифікації⁴⁵⁶.

Ідентифікація – це початкова фаза валідації, яка дозволяє громадянину представити свої набуті знання, навички та компетенції, отримані у процесі неформальної та інформальної освіти на основі складання резюме та портфоліо.

Підтверджуюча *документація* виходить з того, що результати неформальної та інформальної освіти мають посвідчуватися відповідними документами – сертифікатами про проходження курсів, навчальних програм чи лекцій. При чому, вказані сертифікати повинні бути стандартизовані та мати єдиний підхід для визнання у країнах Європейського Союзу.

Оцінка результатів неформальної та інформальної освіти передбачає порівняння наявних підтверджуючих документів прийнятим стандартам (професійним чи академічним) чи нормам.

Процес валідації завершується *сертифікацією*, тобто зовнішнім письмовим підтвердженням на основі проведеної експертизи відповідності наявних у дорослого знань, умінь, навичок та компетенцій встановленим професійним стандартам.

Загалом питання про валідацію результатів неформальної та інформальної освіти у Словачкій Республіці історично бере свій початок у 1997 році з прийняттям Закону «Про подальше навчання», який визначає (§ 2 п. 1) подальшу освіту як освіту, що дозволяє особі доповнювати,

⁴⁵⁶ Gnahs D. 2010. Competences – acquisition, identification, instruments. Bielefeld, s. 48.

розширювати і поглиблювати здобуту освіту, отримувати перекваліфікацію або задовольняти свої освітні інтереси у рамках шкільної системи освіти. Відповідно до Розділу 3 цього Закону, підвищення кваліфікації – це освіта, яка досягається у результаті професійної освіти та підготовки/ перепідготовки (поза вищою освітою), що дозволяє дорослому задовольняти свої інтереси та брати участь у розбудові громадянського суспільства. Результати подальшої освіти засвідчуються акредитованими або ні освітніми установами, навчальними платформами або організаціями.

У 2007 році Уряд Словацької Республіки прийняв Стратегію навчання протягом життя, у якій детально представлено процедуру визнання результатів неформальної та інформальної освіти та запропоновано запровадити інструменти забезпечення якості (наприклад, сертифікацію інституцій та лекторів) та створення ефективної акредитаційної системи. Показовим стало прийняття Закону «Про освіту протягом життя»⁴⁵⁷.

Законом визначено освіту протягом життя основположним принципом побудови усієї системи освіти у її формальному, неформальному та інформальному вимірах. Подальша освіта є продовженням шкільної освіти і дозволяє завершувати, поновлювати, продовжувати або поглиблювати здобуту освіту без набуття наступного рівня освіти.

Законом встановлено також створення Національної системи кваліфікацій, Національної рамки кваліфікацій, інформаційної системи професійної підготовки та системи моніторингу та прогнозування потреб у навчанні.

Процес акредитації освітніх програм регулюється Міністерством освіти, науки та спорту Словаччини, яке встановлює умови надання акредитації, деталі акредитованої освітньої програми для подальшого навчання, підготовки та подання заявки на акредитацію та ін. Доступ до

⁴⁵⁷ Zakon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov

акредитованих програм можна отримати через Інформаційну систему подальшої освіти⁴⁵⁸.

Окрім іншого, Стратегія підкреслює необхідність використання кваліфікаційних стандартів на основі результатів навчання та поєднання системи освіти з Національною рамкою кваліфікацій та Національним класифікатором професій.

У лютому 2009 року Уряд схвалив процедуру впровадження Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом усього життя в Словацькій Республіці⁴⁵⁹, яка встановлює національний рівень стосовно європейських ініціатив, зокрема створення Національної рамки кваліфікацій та її зв'язок з Європейською рамкою кваліфікацій та запуском національних проєктів для створення Національної рамки кваліфікацій.

У результаті, Державним інститутом професійної підготовки протягом 2013 – 2015 рр. було реалізовано проєкт «Створення Національної рамки кваліфікацій» у рамках якого витворено державний реєстр 1000 кваліфікаційних карток, котрі описують стандарти кваліфікацій та оцінки. Це дозволило у подальшому порівнювати освітні результати дорослого, досягнуті різними навчальними шляхами та формами (формальної, неформальної та інформальної освіти) з кваліфікаційними рівнями країн ЄС. Інструментом визнання результатів неформальної та інформальної освіти стала Національна рамка кваліфікацій (SKKR).

У зв'язку із необхідністю підвищення рівня обізнаності дорослого населення про особливості валідації результатів неформальної та інформальної освіти, формування ефективної стратегії професійного росту та кар'єри, постала потреба у фахівцях, які б проводили консультування осіб з окреслених питань. Виникає потреба у андрагогічному консультуванні як комплексу заходів, спрямованих на надання допомоги дорослому щодо прийняття рішення про його освіту, навчання або інші рішення у сфері

⁴⁵⁸ Informačný systém ďalšieho vzdelávania. URL: <http://isdv.iedu.sk/>

⁴⁵⁹ Uznesenie vlády SR č. 105 zo 4. februára 2009 k návrhu implementácie Európskeho kvalifikačného rámca v podmienkach Slovenskej republiky

особистісного та професійного росту при виході на ринок праці. Мета адрагогічного консультування полягає у тому, щоб:

а) збільшити участь дорослого населення у подальшій освіті, накопиченні прозорих результатів навчання, поєднання результатів навчання з кваліфікаціями, прийняття результатів навчання роботодавцями та переведення визнаних результатів у формальні результати та ін;

б) скорочення витрат на робочу силу. Система навчання, що працює на рівні освітніх результатів, дозволяє набути освіту лише за відсутності компетентностей, доповнюючи компетенції працівників або безробітних;

в) покращення доступу громадян до ринку праці без належної професійної кваліфікації. Скорочення професійної підготовки шляхом визнання вже набутих компетенцій значно зменшує бар'єри для доступу до кваліфікації;

д) підвищення мобільності робочої сили. Працівники, які мають навички, здобуті на попередніх робочих місцях, можуть легше передавати підтверджені компетентності на нову роботу. Підтверджені комплексні кваліфікації можуть бути передані також і в інші країни;

е) зменшити витрати роботодавців на пошук оптимальних працівників на ринку праці. Система реєстрації компетенцій фізичних осіб у персональних портфоліо у формі, сумісній з національною системою кваліфікацій, дозволяє впроваджувати інноваційні форми роботи з робочою силою;

ф) підвищення здатності приймати трудових мігрантів. Працівники-мігранти часто не мають можливості формально підтвердити результати своєї кваліфікації, тому функціонуюча система перевірки компетентності дозволить більш гнучко використовувати такий персонал на кваліфікованих робочих місцях.

Отже, аналіз словацького досвіду валідації показує, що перехід освітніх систем на навчання, яке орієнтоване на формування і розвиток компетенцій дорослої особистості, стимулював створення системи валідації результатів

неформальної та інформальної освіти. Фактично визнається, що пізнавальна діяльність проходить всюди, а не тільки в стінах освітніх організацій. Під результатами неформального навчання розуміють набір знань, умінь і/або компетенцій, освоєних дорослим учнем, які він може продемонструвати після завершення неформального навчання. Результати навчання виступають засобом вираження рівня компетенцій, що дозволяють людині діяти ефективно в професійному, особистому та суспільному житті.

Технологія визнання результатів неформального навчання дорослих є системою певних механізмів та операцій, технічних дій і функцій дорослого та педгога-андрагога, кожна компетентність оцінюється незалежно від того, де вона була набута. Реалізація поставленої мети забезпечується: організацією процесу валідації результатів неформальної та інформальної освіти дорослих і державної політики щодо задоволення освітніх потреб дорослих людей. Підтвердження і визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих, на думку І. Мелешко⁴⁶⁰, гарантує більш ефективне використання людських ресурсів і потенціалу кожної дорослої особистості; забезпечує можливість адаптації дорослої особистості на ринку праці; зменшує безробіття завдяки визнанню широкого діапазону знань і навичок, та демографічні проблеми, пов'язані зі старінням населення; покращує доступ та ефективність традиційної освіти, створюючи індивідуальний освітній підхід до навчання дорослої особистості.

4.2.4 Підготовка фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині

Узагальнення досвіду організації освіти дорослих у Словацькій Республіці виявляє провідну тенденцію у підготовці фахівців у галузі освіти дорослих – андрагогів. Авторитетний фахівець в області андрагогіки К. Хойтен зазначає: «Нове навчання дорослих знаходиться на шляху перетворення у незалежну професію, яка має повне право на існування. До того ж потреба у

⁴⁶⁰ Мелешко І.В. 2018. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Випуск LXXXII. Тож 1, с. 23-26.

розвитку дорослих і, у зв'язку з цим, у педагогах для дорослих буде постійно зростати. У промисловості та інших організаціях ця необхідність давно відчувається, так само як і складності у підборі відповідних методів навчання для дорослих. Однак ця нова професія потребує понятійного та методичного визначення, глибинного розуміння процесу навчання дорослих і його відмінностей від навчання дитини»⁴⁶¹.

Зарубіжні дослідники мають ґрунтовні напрацювання щодо професійної підготовки андрагогів (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Хойтен, П. Фрейре та ін.), що не дивно, адже освіта дорослих у європейських країнах інтенсивно розвивається вже з другої половини ХХ століття. Крім того, у 1997 році на 5-й Міжнародній конференції з освіти дорослих у Гамбурзі зазначалось, що статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення, та підкреслювалося, що ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих.

Відповідно до англomовної термінології⁴⁶², виділяють два види фахівців у галузі освіти дорослих – педагог у галузі навчання дорослих (Adult learning teacher) та тренер (лектор) у галузі навчання дорослих (Adult learning trainer) (додаток Д). На основі «Загальноєвропейських принципів компетенцій і кваліфікацій вчителя», педагог у галузі освіти дорослих – це фахівець у галузі навчання дорослих, який отримав цей статус відповідно до законодавства та/або практики окремої країни; тренер у галузі навчання дорослих – це особа, яка працює з дорослими учнями для передачі практичних знань або навичок, досвід якого набутий у результаті практичної діяльності, не обов'язково через формальну кваліфікацію. Загальноприйнятою дефініцією для означення окреслених видів фахівців у галузі освіти дорослих у Словацькій Республіці є андрагог.

⁴⁶¹ Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых: перевод с английского. Киев: Наир, 2005. 182 с.

⁴⁶² Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. 2010. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>

Зазначимо, що система підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині передбачає профільну освіту лише для тих фахівців, які працюють з дорослими у різноспрямованих закладах освіти за умови акредитації яких фахівець повинен мати освіту андрагога. Зокрема, для педагогів у галузі освіти дорослих, які пройшли навчання у закладах вищої освіти на учительських програмах, не існує обов'язкової вимоги отримання спеціальної андрагогічної підготовки. Проте акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти однією із умов для фахівця у галузі освіти дорослих визначають наявність відповідної освіти андрагога⁴⁶³.

З огляду на зміст акредитованої навчальної програми подальшої освіти, фахівець у галузі освіти дорослих повинен відповідати певним вимогам і продемонструвати свою компетентність у галузі освіти дорослих, зокрема мати вищу освіту першого або другого ступеня за спеціальною навчальною програмою і не менше двох років досвіду у галузі освіти дорослих.

Фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині готують на кафедрах андрагогіки філософського факультету Університету Коменського у Братиславі, педагогічному факультеті Університету Матея Бела у Банській Бистриці та на факультеті гуманітарних і природничих наук Прешовського університету у Прешові.

Аналіз досвіду Словаччини свідчить, що підготовка фахівців у галузі освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців. У структурі закладів вищої освіти Словацької Республіки функціонують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження та підготовку андрагогів.

Зокрема, у Прешовському університету у місті Прешов функціонує кафедра андрагогіки на факультеті природничих та гуманітарних наук та відбувається підготовка андрагогів на рівні бакалаврату. Магістерські

⁴⁶³ Narodna rada Slovenskej republiky, 2009. Zakon c. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019).

програми підготовки андрагогів існують у містах Банська Бистриця та Братислава.

Програма підготовки андрагогів (рівень бакалаврату) розрахована на три роки і передбачає проходження 57 навчальних предметів та отримання за навчальним планом сукупно 204 кредитів (таблиця 4.4). Причому, на відмінну від інших спеціальностей, студенти – майбутні андрагоги обирають лише обітовану (бажану для відвідування) складову навчальної програми. Варіативна складова відсутня у навчальному плані.

Таблиця 4.4

**Навчальний план підготовки андрагогів у Прешівському університеті
(Пряшів, Словаччина), рівень бакалаврату**

Рік навчання	Навчальні предмети			Разом
	Обов'язкові (Р)	Обітовані (бажані для відвідування) (РV)	Варіативна частина (V)	
1 ЗС	6/30/18	0/0/0	0/0/0	6/30/18
1 ЛС	4/17/10	7/21/14	0/0/0	11/38/24
2 ЗС	5/19/11	6/18/12	0/0/0	11/37/23
2 ЛС	5/19/13	5/15/10	0/0/0	10/34/23
3 ЗС	4/19/11	4/12/8	0/0/0	8/31/19
3 ЛС	7/22/9	4/12/8	0/0/0	11/34/17
Кредити	126	78	0	204
Предмети	31	26	0	57

Примітка: ЗС — зимовий семестр, ЛС- літній семестр

Зміст підготовки андрагогів складають навчальні предмети двох блоків: спеціальні та загальні. До спеціальних навчальних предметів відносимо предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-, диференціально-психологічну компетентність фахівця у галузі освіти дорослих. Зокрема: історія освіти дорослих, система, тенденції та становлення освіти дорослих, загальна соціологія, теорія виховання, етичні засади роботи андрагога, загальна андрагогіка, загальна психологія, соціальна психологія, соціологія освіти дорослих, теорія виховання дорослих, теорія освіти дорослих, громадянська освіта та ін.

До загальних – рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність. До прикладу: іноземна мова, риторика, вступ до ромології, основи філософських знань, методологія наукового дослідження, теорія презентації та презентаційні навички особистості, основи статистики, основи журналістики.

Завершується підготовка андрагогів державною підсумковою атестацією у вигляді 1) державних екзаменів з двох спеціальних навчальних предметів «Андрагогіка» і «Психології та соціологія едукції дорослих»; 2) захисту бакалаврської праці (додаток Е).

Відзначимо, що програма підготовки андрагогів у Словацькій республіці не містить навчальних предметів з циклу «Педагогіка», що свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічний компонент як основоположний для фахівця у галузі освіти дорослих.

Потреба у підготовці андрагогів виникла нагально у 1990 р., коли було створено професійну організацію – Асоціацію закладів освіти дорослих, збільшився запит на неформальну та інформальну освіту дорослих, розширилися можливості для освіти дорослих у контексті задоволення потреб служб зайнятості та створення курсів професійної перепідготовки та навчання. Діяльними ініціаторами підготовки фахівців у галузі освіти дорослих стали представники бізнесу, які потребували тренерів та викладачів у різних професійних сферах діяльності, котрі могли б підвищувати кваліфікацію їх працівників. У відповідь на цей запит ринок освітніх послуг пропонує підготовку лекторів як фахівця з навчання дорослих у галузі підвищення їх кваліфікації на робочому місці.

Міжнародна стандартна класифікація професій ISCO 08, схвалена Міжнародною організацією праці у 2008 році, уводить до переліку професій лектора у галузі інформаційних технологій (kód 2356), педагог подальшої професійної освіти (kód 2320), лектор з корпоративної освіти (kód 334204).

Наказом управління статистики Словачької Республіки č. 516/2011 Z.z., уведено до переліку кваліфікацій уведено лектора для вищої школи та університету (kód 231901), лектора професійних курсів (kód 235902), тренера «м'яких навичок» (kód 2359007). Проте Наказ не містить характеристик зайнятості або прикладів трудової діяльності лектора. Подібну інформацію знаходимо у Інтегрованій системі типових професійних посад (ISTP, 2003), у якій виокремлено декілька видів лекторів:

- лектор професійних курсів: здійснює теоретичну та практичну підготовку фахівців за певними галузями спеціалізованих професійних знань у рамках курсів підвищення кваліфікації (курси перукарів, спеціалістів біотисфери, працівників автомобільної промисловості та ін.);

- лектор курсів: здійснює теоретичну та практичну підготовку фахівців за певними галузями професійних знань у рамках курсів підвищення кваліфікації (педагогів дошкільних закладів освіти, представників неурядових організацій та ін.);

- лектор-спеціаліст: забезпечує методичну підготовку лекторів перших двох видів);

- лектор для закладів вищої освіти.

Міністерством освіти, науки та спорту Словачької Республіки до інформаційної системи Акредитаційної комісії у галузі подальшої освіти також уведено кваліфікацію лектора (kód 2424) (2008). Окрім того Міністерством у рамках програми «Навчання упродовж життя» зареєстровано 34 різні освітні програми та додаткові модулі з акцентом на набуття навичок лектора. Усі перераховані програми акредитовані і варіюються від 10 годин до 128 годин. Сайт Асоціації інституцій освіти дорослих у Словаччині також містить список сертифікованих лекторів⁴⁶⁴.

Загалом, історія підготовки професійних лекторів у галузі освіти дорослих розпочалася у Словаччині у 1997 році, коли на базі Академії освіти

⁴⁶⁴ AIVD 2018. Certifkovaný kurz lektora. Dostupné na internete: <http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovaný_kurzlektora/>.

з реалізовано було акредитований курс «Андрагогічний мінімум лектора»⁴⁶⁵. Згодом це дало поштовх до утворення Асоціації лекторів та кар'єрних радників⁴⁶⁶ (2012), мета діяльності якої полягає у вдосконаленні роботи лекторів на основі надання їм теоретико-методологічної та практично-орієнтованої допомоги при здійсненні професійної діяльності. Асоціація проводить сертифіковані курси підготовки лекторів в обсязі 100 акад. год. Зміст курсу представлений у таблиці 4.5

Навчальний план передбачає теми з теорії та методології навчання дорослих (теоретична частина), окремо здобувачі проходять практику у галузі освіти дорослих на робочих місцях (таблиця 4.6).

Аналіз змісту курсу та навчального плану підготовки лекторів у галузі освіти дорослих виявив соціально-андрагогічну спрямованість цього процесу: переважаючими є навчальні теми, пов'язані із розвитком людських ресурсів (мотивація та особистісний розвиток, основи командоутворення, міжособистісної комунікації та ін.) та обізнаністю в області теорії та методики навчання дорослих. Це засвідчує інтердисциплінарність підходу у підготовці лекторів у галузі освіти дорослих на основі по'єднання андрагогіки, соціології, менеджменту та психології особистості.

Лектор у галузі освіти дорослих повинен пройти відповідну сертифікацію, передбачену Законом «Про ціложиттєву освіту»⁴⁶⁷. Для цього він має подати заявку до Асоціації лекторів та кар'єрних радників, яка містить: а) офіційно завірену копію документу про освіту; б) офіційно завірену копію свідоцтва про завершення акредитованої навчальної програми, що призводить до отримання кваліфікації, для якої вимагається перевірка, або підтвердження роботодавцем щонайменше 5 років досвіду у відповідній галузі (у випадку самозайнятих осіб подається підтвердження про проведення практики) (додаток Є).

⁴⁶⁵ Prusáková V. 2000. Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút preverejnúsprávu 2000. ISBN 80-968308-2-1. s.125

⁴⁶⁶ Асоціація лекторів та кар'єрних радників URL: <https://alkp.sk>

⁴⁶⁷ Zákon č. 568/2009 z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf> [Last accessed: 10.10 2017].

Таблиця 4.5

Зміст курсу підготовки лекторів у Словацькій Республіці

<i>Назва освітньої програми:</i> Лектор		
<i>Організаційна форма:</i> очно-дистанційна		
<i>Цільова аудиторія:</i> усі зацікавлені фахівці у галузі освіти дорослих		
<i>Вимоги до здобувача:</i> середня базова освіта		
Зміст курсу		
№ з/п	Назва теми	К-ть годин
1	Теоретичні засади освіти дорослих	10
2	Особистість та професійна компетентність лектора	22
3	Специфіка та бар'єри освіти дорослих	8
4	Аналіз освітніх потреб дорослих, формування цілей та змісту	12
5	Методи та форми освіти дорослих	14
6	Діагностика та оцінка освітніх потреб дорослих	12
7	Комунікація в освіті дорослих	14
8	Сучасні технології в освіті дорослих	8
	Разом:	100

Сертифікат лектора видається за результатами успішного складання іспиту (усно), який складається з теоретичної та практичної частини, виконання яких підтверджує досягнення професійної компетентності фахівця у галузі освіти дорослих.

Критерієм теоретичних знань є 70% поріг успішності. Критерієм практичних навичок є успішне проведення навчального заняття для дорослих тривалістю 45 хвилин у відповідності до методики освіти дорослих, з використанням сучасним методів та засобів навчання. Якщо кандидат успішно не склав іспит, він має право на повторну спробу у повному обсязі або тільки тієї частини, яку він не підтвердив. Рівень загальних набутих навичок є частиною стандарту оцінки (мінімальна вимога ISCED рівня 2C). Після успішного завершення підсумкового іспиту, кандидату видається Свідоцтво, підтверджуюче кваліфікацію Lektor.

Таблиця 4.6

Навчальний план підготовки лекторів у галузі освіти дорослих⁴⁶⁸

№ з/п	Назва теми	К-ть годин	Теоретична частина	Практична частина
1	Соціально-психологічні аспекти навчання дорослих	7	5	2
2	Цільова аудиторія навчання дорослих	6	4	2
3	Управління людськими ресурсами	4	3	1
4	Тайм-менеджмент	2	1	1
5	Мотивація та особистісний розвиток дорослого	4	3	1
6	Основи конфліктології	8	2	6
7	Основи командоутворення	8	3	5
8	Міжособистісна комунікація	8	3	5
9	Основи стресостійкості	3	2	1
	Разом	50	26	24

Словацькі науковці (З. Дворакова⁴⁶⁹, Я. Гавлова⁴⁷⁰, М. Кубеш, Д. Спіллерова⁴⁷¹, Д. Лепеньова⁴⁷², В. Прусакова⁴⁷³, І. Пірогова та В. Фрк⁴⁷⁴ та ін.) ведуть активну дискусію щодо компетенцій лектора, серед яких першорядною визначається *андрагогічна компетентність*.

Дослідники З. Палан та Т. Лангер⁴⁷⁵ означають андрагогічну компетентність лектора як скупуність теоретичних знань і практичного досвіду, доповнених педагогічними навичками, у галузі освіти дорослих. Свідченням наявної андрагогічної компетентності є, на думку науковців, наявність профільної освіти (андрагога) та відповідного сертифікату професійної кваліфікації лектора. Складовими андрагогічної компетентності лектора є:

⁴⁶⁸ Asociácia lektorov a kariérnych poradcov URL: <https://alkp.sk>

⁴⁶⁹ Dvořáková Z. a kol. 2007. Management lidských zdrojů. Praha : C. H. Beck, 2007. 485 s.

⁴⁷⁰ Havlová J. 1996. Profesi ní dr á h a ve 20. stolet í. Praha : Karolinum, 1996. 148 s.

⁴⁷¹ Kubeš M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. Manažérské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha : Grada Publishing, 2004. 183 s.

⁴⁷² Lepěňová D. 1997. Teoretické východiska spracovávan í št andardov povolání, metodologické problémy ich tvorby. Národní klasifikácia povolání a zamestnaní. In: Vzdelávanie dospelých. 1997, č. 3. s. 24-38.

⁴⁷³ Prusáková V. a kol. 1998. Základy lektorského umění. Ako úspěšně, pútavo a presvedčivo vzdelávat. Bratislava: Akadémia vzdelávania 1997.

⁴⁷⁴ Frk V., Pirohová I. 2003. Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov. Prešov : Pavol Šidelský - Akcent Print, 2003. 136 s.

⁴⁷⁵ Palán Z., Langer T. 2008. Základy andragogiky. Praha: UJAK 2008.

- *знання* з теорії та методики освіти дорослих, особливостей розвитку людських ресурсів, підвищення кваліфікації, сучасних освітніх концепцій;
- *уміння* ставити цілі та визначати зміст освіти дорослих, розробляти навчальні програми для дорослих, здійснювати аналіз результатів навчання та їх оцінку;
- *навички* застосовувати відповідні методи та засоби навчання дорослих.

Г. Бартонкова⁴⁷⁶ виділяє *соціальну компетентність* лектора через систему умінь:

- вибудовувати навчальну взаємодію «лектор – дорослий учень», вербальне та невербальне спілкування;
- налагоджувати співпрацю між учасниками освітнього процесу;
- управляти груповою динамікою;
- емоційної гнучкості, пов'язаної з емпатією і педагогічною тактикою.

І. Піргова та В. Фрк⁴⁷⁷ аналізують *когнітивну компетентність* лектора з позиції умінь здійснювати пошук інформації, структурувати знання та створювати системи знань, створювати нові ідеї; здатності до креативного мислення, самооцінки і самопізнання. думати багатогранність.

М. Дворжакова та Т. Лангер⁴⁷⁸ наголошують на важливості *особистісної компетентності* лектора у галузі освіти дорослих, яка включає особливості темпераменту та характеру, рівень толерантності та емпатійності особистості, відкритості до змін та ін.

У сукупності, окреслені компетентності (андрагогічна, соціальна, когнітивна та особистісна) складають професійну компетентність лектора у галузі освіти дорослих.

⁴⁷⁶ Bartoňková H. 2010. Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. Analýza vzdělávacích potřeb dospělých. Teoretické východiska. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 258 s.

⁴⁷⁷ Frk V. Pirohová I. 2003. Vzdělávatel dospělých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov. Prešov : Pavol Šidelský - Akcent Print. 136 s.

⁴⁷⁸ Dvořáková M., Langer T. 2012. Cesty profesionalizace andragogické práce. In Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých, č. 3 , s. 5-7.

Зарубіжні науковці Т. Яегер та Дж. Айронс долучилися до дискусії щодо компетентностей фахівця у галузі освіти дорослих, зреалізувавши науковий проєкт «Хороший спеціаліст у галузі освіти дорослих у Європі» (2006)⁴⁷⁹. У підсумку, дослідникам вдалося виокремити дві групи чинників професійної компетентності фахівців у галузі освіти дорослих (особистісні та професійні якості) та 16 критеріїв:

1. Особистісні якості (виявляють особистісну зрілість фахівця у галузі освіти дорослих): почуття власної гідності, толерантність, відповідальність, навички спілкування, емпатія, гнучкість.

2. Професійні якості (забезпечують ефективність освітнього процесу дорослого): знання принципів освіти дорослих, методів та засобів навчання дорослих, здатність до мотивації, уміння виявляти та оцінювати освітні потреби дорослого учня, формувати цілі та зміст навчання, схильність до саморефлексії і критичного мислення, самооцінки та саморозвитку.

Таким чином, у Словацькій Республіці існує усталена традиція до підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на засадах інтердисциплінарного андрагогічного та кваліфікаційно-компетентнісного підходів з урахуванням тенденції до забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями.

⁴⁷⁹ Jääger T., Irons J. 2006. Towards Becoming a Good Adult Educator (Recourse book for adult educators), 2006. Dostupné na internete: <http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoodadulthoodeducatorineurope.htm>, [http://www.nordvux.net/download/1740/manual for ae prac.pdf](http://www.nordvux.net/download/1740/manual%20for%20ae%20prac.pdf)

Висновок до четвертого розділу

Розвиток освіти дорослих у Словаччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття відбувається на історичному підґрунті скандинавської та американської традицій освіти дорослих, адаптованих до умов словацького освітнього простору під впливом політичних, економічних та соціокультурних чинників сьогодення.

Розгляд тенденцій розвитку освіти дорослих у досліджуваній країні здійснено у рамках запропонованої теоретичної моделі дослідження, концептуальні засади якої складають концепція сталого розвитку суспільства, феномени соціальної синергії та соціального капіталу. Узагальнений аналіз стану освіти дорослих у Словаччині на усіх етапах її становлення, відповідно до просторового рівневого підходу, уможливив висновок про домінування тенденцій її розвитку *на глобальному* (прагматизація та парадигматизація, актуалізація та відкритість, багатоваріантність, диверсифікації (різноманіття) та диференціація, стратифікованість, індивідуалізація, інформатизація та вртуалізація, інноваційність та неперервність), *регіональному* (трансформація освітніх підходів – від знаннєвого до компетентнісного; тенденція до ефективної інтеграції новітніх технологій у систему освіти дорослих; до поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти дорослих) та *локальному* (тенденція до національної само ідентифікації освіти дорослих в умовах метамодернізму та глобалізації; направленість на динаміку та зміни, осмислення оновлених цінностей, змісту, цілей та завдань освіти дорослих у мінливому світі; розширення можливостей освіти дорослих у її формальному, неформальному та інформальному вимірах, що призводить до потреби у валідації результатів неформальної та інформальної освіти) *рівнях*.

Встановлено, що трансформація цілей та змісту освіти дорослих на усіх етапах її розвитку сприяли створенню ґрунтовних теоретичних та

методологічних досліджень у галузі освіти дорослих, формуванню андрагогічних наукових шкіл та осередків, появи теорії інтегральної андрагогіки В. Йохманна, утвердження концепції освіти упродовж життя як основоположної при формуванні освітньої політики держави, упровадженню сучасних світових тенденцій у практику підготовки андрагогів у закладах вищої освіти Словаччини.

У результаті, освіта дорослих постає фактором прискореного європейського розвитку Словацької Республіки, інтернаціоналізації освітнього простору та розширення кордонів академічної мобільності, підвищення конкурентоспроможності фахівців та ефективності ринку праці.

Запровадження загальноєвропейських стандартів до підготовки фахівців у практику освіти дорослих Словаччини призвело до зміни знаннєвого підходу до навчання дорослих на *кваліфікаційно-компетентнісний*, заснованого на використанні французького, англосаксонського та німецького досвіду професійної освіти дорослих. Основні принципи цих підходів покладено в основу *моделі професійної освіти дорослих* у Словацькій Республіці, яка складається із *концептуального* (результат навчання дорослого складають професійно значущі компетенції необхідних для підвищення його конкурентоспроможності ринку праці) та *процесуально-змістового компонентів* (активна професійна підготовка дорослого засобами формальної, неформальної та інформальної освіти).

Словацька система освіти дорослих у відповідності до кваліфікаційно-компетентнісного підходу підкреслює значимість результатів, що досягаються дорослим у результаті формальної, неформальної та інформальної освіти і відповідає вимогам європейської освітньої парадигми підготовки фахівців. Технологія визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих – це система визнання кваліфікації дорослого (*валідація*) у рамках Європейської рамки кваліфікацій. Валідація гарантує більш ефективне використання людських ресурсів і потенціалу кожної дорослої особистості; забезпечує можливість адаптації дорослої особистості

на ринку праці; зменшує безробіття завдяки визнанню широкого діапазону знань і навичок та ін.

Валідація результатів неформальної та інформальної освіти У Словаччині складається із п'яти послідовних етапів: *ідентифікації* (початкова фаза – дозволяє дорослому представити свої набуті знання, навички та компетенції, отримані у процесі неформальної та інформальної освіти на основі складання резюме та портфоліо), *документації* (результати неформальної та інформальної освіти мають посвідчуватися відповідними документами – сертифікатами про проходження курсів, навчальних програм чи лекцій. При чому, вказані сертифікати повинні бути стандартизовані та мати єдиний підхід для визнання у країнах Європейського Союзу), *оцінки* (порівняння наявних підтверджуючих документів про результати неформальної та інформальної освіти дорослих з прийнятими стандартами (професійними чи академічними) чи нормами) та *сертифікації* (зовнішнім письмовим підтвердженням на основі проведеної експертизи відповідності наявних у дорослого знань, умінь, навичок та компетенцій встановленим професійним стандартам). Механізмами валідації результатів неформальної та інформальної освіти дорослого у Словацькій Республіці є Europass (єдина європейська рамка кваліфікацій) та Європейська система трансферу кредитів для професійної освіти та навчання (ECVET).

Аналіз розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина XX – початок XXI століття) виявив стрімку тенденцію до підготовки фахівців у галузі освіти дорослих (андрагогів, тренерів, лекторів та ін.). Діяльними ініціаторами підготовки фахівців у галузі освіти дорослих постали представники бізнесу, які потребували тренерів та викладачів у різних професійних сферах діяльності, котрі могли б підвищувати кваліфікацію їх працівників. У відповідь на цей запит ринок освітніх послуг пропонує підготовку лекторів як фахівців з навчання дорослих у галузі підвищення їх кваліфікації на робочому місці. Нині, у структурі закладів вищої освіти Словацької Республіки функціонують кафедри освіти дорослих,

співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження та підготовку андрагогів.

Підготовка фахівців у галузі освіти дорослих здійснюється на засадах кваліфікаційно-компетентнісного підходу. Зміст підготовки складають спеціальні (історія освіти дорослих, система, тенденції та становлення освіти дорослих, загальна соціологія, теорія виховання, етичні засади роботи андрагога, загальна андрагогіка, загальна психологія, соціальна психологія, соціологія освіти дорослих, теорія виховання дорослих, теорія освіти дорослих, громадянська освіта та ін.) та загальні (риторика, вступ до ромології, основи філософських знань, методологія наукового дослідження, теорія презентації та презентаційні навички особистості, основи статистики, основи журналістики та ін.) навчальні предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність фахівця у галузі освіти дорослих.

Результати дослідження першого розділу відображено у семи публікаціях автора дисертації:

1. Самойленко О. 2018. Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих Словацької Республіки. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ВПЦ «Візаві». Вип. 17, с. 417-426.
2. Самойленко О. 2018. Неперервна професійна освіта: досвід Словаччини. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. К.: Знання України. с. 515-521
3. Самойленко О.А. 2018. Проблема формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти. Підготовка фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні: матеріали III всеукраїнських педагогічних

- читань, присвячених 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського, м. Черкаси, 15 листопада 2018 р. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є.І,с. 98-99.
4. Самойленко О. 2018. Андрагог як професіонал у галузі навчання дорослих. *Андрагогічний вісник. Житомир*: Вид. ЖДУ ім. І.Франка, 2018. Вип. 9. URL http://library.zu.edu.ua/andragogichniyi_visnyk.html. с. 78-87
 5. Самойленко О. 2019. Дуальна освіта дорослих у системі професійної підготовки фахівців (досвід Словачької Республіки). *Проблеми та перспективи розвитку інноваційної діяльності в Україні*: матеріали XII Міжнародного бізнес-форуму (Київ, 22 березня 2019 р.). Київ: Київ. Нац. Торг.-економ. Ун-т, 2019. с. 118-120.
 6. Самойленко О. 2019. Дуальна освіта як технологія навчання дорослих: досвід Словаччини. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерності професіоналізм*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет. с. 283-287.
 7. Самойленко О. 2019. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. Том 1. с. 75-79.

РОЗДІЛ 5

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

5.1 Тенденції та закономірності розвитку освіти дорослих в Україні

Історія становлення та розвитку освіти дорослих в Україні – це невід’ємна складова повселюдної вітчизняної освітньої практики. Щоб визначити тенденції її розвитку, необхідно здійснити загальний огляд педагогічних досліджень з цього питання.

Активну позицію з цього приводу займає Лук'янова Лариса Борисівна – директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, голова правління Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України. За її авторства у світ вийшло близько 20 наукових праць щодо розвитку освіти дорослих в Україні, серед яких найбільшого значення набуває «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід»⁴⁸⁰. Це, по суті, перша спроба ґрунтовного аналізу стану законодавчого забезпечення освіти дорослих у 23-х країнах світу; провайдерів та асоціацій, діяльність яких спрямована на реалізацію завдань освіти різних категорій дорослого населення.

Приклади європейських практик освіти дорослих систематично висвітлюються на шпальтах фахового видання України з педагогічних наук «Освіта дорослих: теорія, досвід та перспективи», збірнику наукових статей та «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи», монографіях: «Професійна освіта:

⁴⁸⁰ Лук'янова Л. 2017. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Українська Асоціація освіти дорослих. Київ : ТОВ «ДКС-Центр». 147 с.

андрагогічний підхід» (за ред. О. Дубасенюк), «Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози» (за ред. А. Василюк, А. Стоговського), практико-орієнтованого журналу Української асоціації освіти дорослих «Територія успіху» та ін.

Зазначимо, що у процесі розвитку теорії та практики освіти дорослих в Україні сформувалися самобутні науково-педагогічні школи, серед яких варто відзначити Житомирську науково-педагогічну школу⁴⁸¹ у якій активно розробляються концептуальні положення професійної підготовки майбутніх учителів у таких перспективних напрямках: теоретичні та методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька⁴⁸²); теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (Н. Якса⁴⁸³); система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті Болонського процесу (Н. Сидорчук)⁴⁸⁴; теоретико-методологічні засади професійного розвитку педагогів загальноосвітніх закладів в умовах цивілізаційних змін (О. Вознюк)⁴⁸⁵, теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (В. Ковальчук)⁴⁸⁶ та ін. Результатом діяльності Житомирської науково-педагогічної школи є

⁴⁸¹ Дубасенюк О. А. Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, ред. кол.: В.Г. Кременя, Т. Левовицького, І.А. Зязюн, П.Ю. Саух, Н.Г. Ничкало, О.А. Дубасенюк, Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І Франка. 2012. С. 114- 148

⁴⁸² Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 599 с.

⁴⁸³ Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 574 с.

⁴⁸⁴ Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 44 с.

⁴⁸⁵ Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія]. Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка. 684 с.

⁴⁸⁶ Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 / МОН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 44 с.

друкування щорічника «Андрагогічний вісник», на шпальтах якого розміщено наукові доробки вітчизняних вчених щодотеоретико-методологічних основ освіти дорослих, прикладних аспектів професійно-педагогічної освіти, психолого-педагогічних засад формування особистості в умовах неперервної освіти та ін.

Загалом, основними передумовами розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI століття стали⁴⁸⁷:

- 1) ухвалення нового закону «Про освіту» (дефініція освіти дорослих як складової частини системи освіти впродовж життя);
- 2) розробка і прийняття законопроекту «Про освіту дорослих»;
- 3) формування громадської думки про освіту дорослих і освіту протягом життя;
- 4) включення освіти дорослих в плани обласного, місцевого розвитку;
- 5) визначення з підходами до управління (і фінансування) формальною та неформальною освітою дорослих на державному, обласному, міському/районному рівнях.

Вказане обумовило підвищення інтересу громадськості до освіти дорослих в Україні: стану та перспектив її розвитку, можливостей неінституційних установ та закладів освіти у розбудові системи неформальної та інформальної освіти дорослих, створення програм підвищення кваліфікації фахівців різних галузей, задоволення потреби у фахівцях у галузі освіти дорослих – андрагогах. З цієї проблеми проведено десяток круглих столів, конференцій, форумів та семінарів.

Зокрема, знаковою подією у історії розвитку освіти дорослих в Україні став методологічний семінар «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 15 листопада 2018 р.). в Національній академії педагогічних наук України. У цьому заході взяли участь понад 200 осіб, серед яких — дійсні члени

⁴⁸⁷ Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя: основні положення, реалії та перспективи розвитку в Україні URL: http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017_Petrushenko.pdf (дата звернення 01.04.2019)

(академіки) і члени-кореспонденти НАПН України, педагогічні, науково-педагогічні працівники вітчизняних і зарубіжних закладів вищої і післядипломної освіти, педагоги загальноосвітніх шкіл, професійних (професійно-технічних) закладів освіти, працівники навчально-методичних і науково-методичних центрів професійно-технічної освіти, закладів фахової передвищої освіти, представники громадських організацій, центрів освіти дорослих, працівники інститутів НАПН України, аспіранти, докторанти.

Мета семінару – формування єдиного простору для професійної взаємодії та обміну досвідом, консолідації зусиль провайдерів освітніх послуг для дорослих, визначення перспектив розвитку формальної і неформальної освіти різних категорій дорослого населення в Україні.

Під час двох пленарних і п'яти секційних засідань обговорювалися проблеми філософії неперервної освіти — освіти впродовж життя та особливості освіти дорослих як чинника інноваційного розвитку держави в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. Особливу увагу було приділено обговоренню питань, пов'язаних зі специфікою професійної підготовки педагогічного персоналу до роботи з різними категоріями дорослого населення. Пропозиції учасників методологічного семінару щодо перспектив розвитку освіти дорослих в Україні подано у Рекомендаціях методологічного семінару⁴⁸⁸, сформованих відповідно до трьох рівнів – загальнодержавного, регіонального та рівня закладів освіти (рисунок 5.1).

Окреслені вище Рекомендації сформовано з урахуванням основних закономірностей розвитку світи дорослих в Україні:

1) формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас, сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя.

⁴⁸⁸ Рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ). Проект / наук. ред. Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г.; упорядн. Аніщенко О.В.; Національна академія педагогічних наук України. — К.: НТУ, 2018. -12 с.

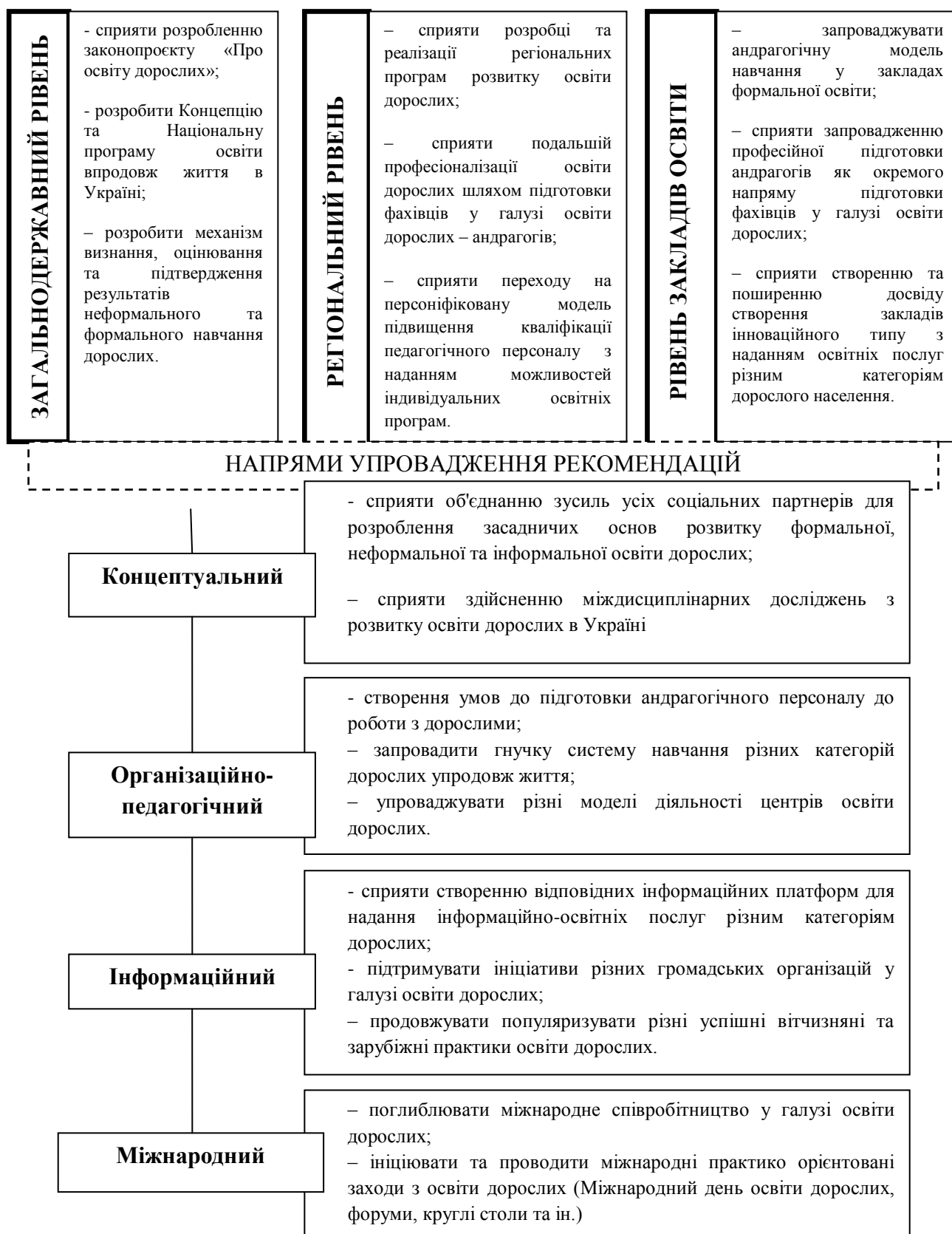


Рисунок 5.1 Рівні та напрями впровадження рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ)

Тому сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання. Відтак постає практичне завдання – створити ефективну систему неперервної освіти продовж життя⁴⁸⁹;

2) поглиблення міжнародного співробітництва у галузі освіти дорослих;

3) розширення співробітництва між суб'єктами громадянського суспільства щодо надання інформаційно-освітніх послуг різним категоріям дорослого населення;

4) створення інформаційно-освітніх платформ навчання дорослих;

6) поява розгалуженої мережі центрів/ закладів, які надають інформаційно-освітніх послуги різним категоріям дорослого населення;

7) інтенсивний розвиток неформальної та інформальної освіти дорослих у світі і в Україні, зокрема;

8) урегулювання усіх форм та видів навчання упродовж життя між собою. Це можна буде вирішити із прийняттям відповідної законодавчої бази, яка б визначала взаємодію усіх підсистем системи неперервної освіти (Закон про освіту дорослих або його аналог)⁴⁹⁰ ;

9) запровадження у закладах формальної освіти навчальних курсів або змістовних модулів на засадах андрагогічної моделі;

10) необхідність підготовки андрагогічного персоналу до роботи з дорослими.

Визначення та аналіз закономірностей розвитку освіти дорослих в Україні дозволив визначити її провідні тенденції, які забезпечують ефективність функціонування та результативність системи. Услід за О.

⁴⁸⁹ Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2009. Вип. 1. С. 74

⁴⁹⁰ Корчагіна Л. М. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні. Теорія та практика державного управління. 2008. Вип. 3. С. 326-331.

Огієнко⁴⁹¹ з урахуванням результатів проведеного історико-компаративного аналізу розвитку освіти дорослих в Україні та Словаччині, ми виділили дві групи тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні: *загальні* (тенденції європейського, соціально-економічного, соціокультурного вимірів) та *специфічні* (демократизації суспільства, налагодження соціального діалогу та соціального партнерства між усіма провайдерами інформаційно-освітніх послуг для різних категорій дорослих, функціонального виміру освіти дорослих) (рисунок 5.2).

До тенденції європейського виміру Олена Огієнко відносить так звані *мегатенденції* – глобалізація, інтернаціоналізація, європеїзація, інформатизація освіти, які можна розглядати як результат прискореного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що мають економічний, політичний, технологічний, культурний вимір та відображують формування не тільки міжнародного, а й європейського освітнього простору. Ці тенденції виступають деякою даністю, яку не можна ігнорувати, а необхідно приймати і відповідним чином на неї реагувати. В Україні їх урахування знаходить відображення у спрямованості освітніх реформ, вивченні та запровадженні зарубіжного досвіду, активному членстві в міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЕС та ін.), асоціаціях освіти дорослих (EAEA, ISCAE, NERA та ін.), програмах і проєктах (EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA), ЕРАЗМУС+) та ін.), розвитку міжнародного соціального партнерства, створенні вітчизняного освітнього простору та освіти дорослих зокрема. Це, у свою чергу, відображує тенденцію конвергенції, яка дозволяє «пом'якшити» вплив мегатенденцій та розробити механізми збереження національної складової, національної специфічності систем освіти дорослих⁴⁹².

⁴⁹¹Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття): автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01; АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. К., 2009. 44 с.

⁴⁹² Абдулкеримов И. З. 2012. Современные тенденции интернационализации высшего образования. *Проблемы современной экономики*, № 3 (43), с. 358-361.

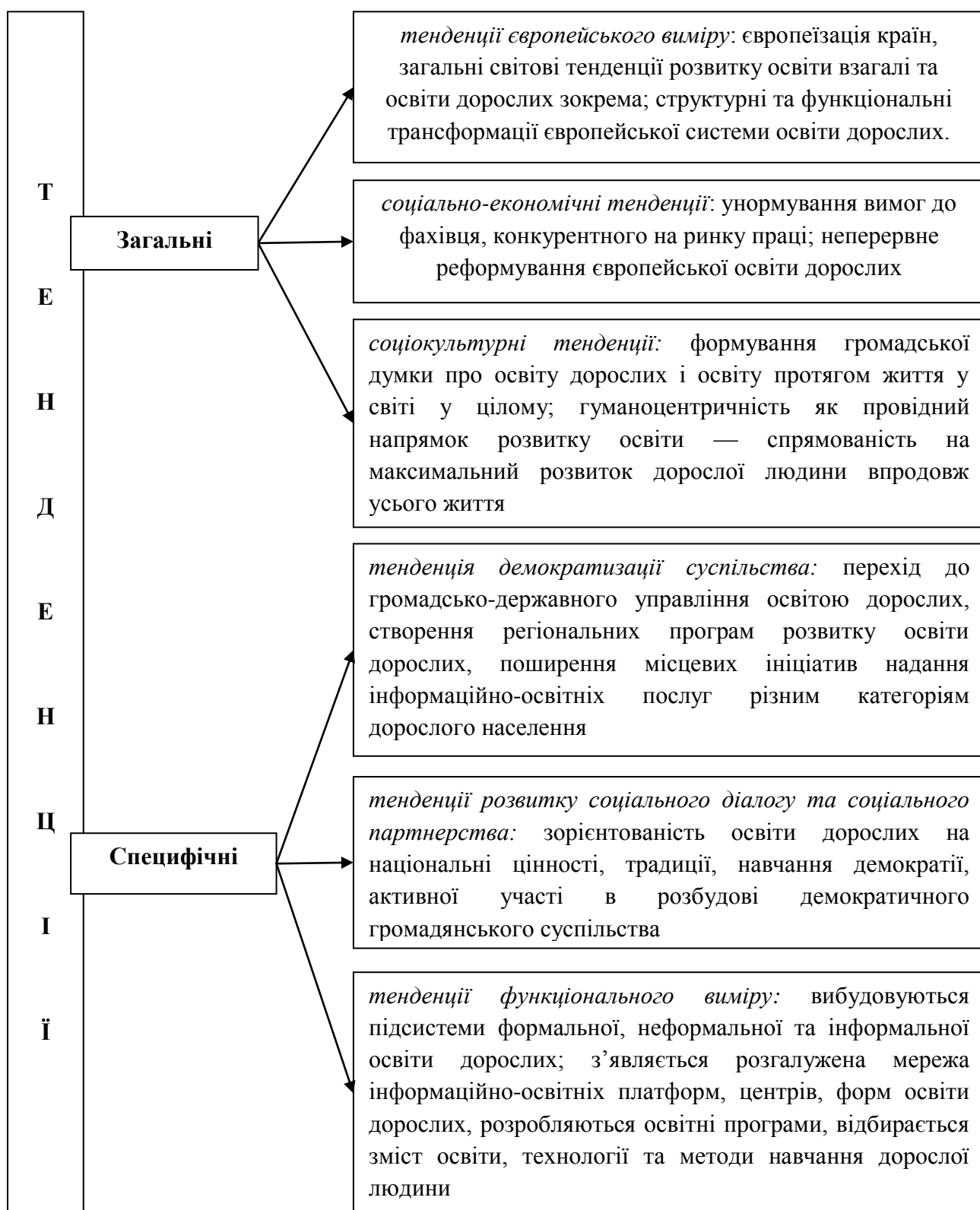


Рисунок 5.2 Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (початок XXI століття)

Група *тенденцій соціально-економічного виміру* відображує тісний зв'язок освіти дорослих з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті Європейського Союзу та України зокрема. Сьогодні загальноприйнятим у країнах Західної Європи є компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців різних галузей економіки, співробітництво країн щодо професійної підготовки фахівців, орієнтація на практичну підготовку та інтеграція науки з навчанням, співробітництво закладу освіти з міжнародними концернами і дослідницькими інститутами, врахування потреб регіональної економіки.

Соціокультурні тенденції відображають спрямованість європейських країн на розвиток дорослої людини впродовж усього життя, її максимальну адаптацію до потреб людини, створення сприятливих умов для самореалізації, соціалізації, життєвої активності та участі в розбудові громадянського демократичного суспільства. Особливо відзначимо потужність «державної політики в галузі освіти дорослих, головним орієнтиром якої є людина, забезпечення її соціальної та професійної мобільності, демократичної громадянськості, соціальної мобільності»⁴⁹³.

Звідси впливають *специфічні тенденції розвитку освіти дорослих* в Україні, як от *тенденція демократизації суспільства*, яка виражається через появу громадсько-державного управління освітою дорослих, створення регіональних програм розвитку освіти дорослих, поширення місцевих ініціатив надання інформаційно-освітніх послуг різним категоріям дорослого населення.

Флагманом ініціатив у напрямі розвитку освіти дорослих у нашій країні є Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих»⁴⁹⁴ – це неприбуткова громадська організація мета якої полягає у сприянні становленню системи освіти дорослих в Україні, формуванню суспільства,

⁴⁹³ Абдулкеримов И. З. 2011. Факторы и условия развития интеграционных процессов на рынке образовательных услуг. *Региональные проблемы преобразования экономики*, № 2 (28), с. 286-292.

⁴⁹⁴ Українська асоціація освіти дорослих. URL: <http://www.uaod.org.ua/pro-nas/>

що навчається впродовж усього життя. Відповідно, основні завдання Асоціації наступні:

- участь у формуванні політики освіти дорослих і політики навчання впродовж усього життя в Україні, в тому числі у розробці проєктів законодавчих актів;
- участь у розробці проєктів державних концепцій, стратегій розвитку освіти дорослих в Україні та їхньої реалізації.
- сприяння розвитку потенціалу членів Асоціації і їхньої діяльності на території країни, розширенню можливостей їхнього професійного розвитку;
- надання консультативної та методичної допомоги в питаннях освіти дорослих членам Асоціації, іншим організаціям та установам;
- сприяння зміцненню і вдосконаленню підготовки висококваліфікованих фахівців для системи освіти дорослих;
- створення баз даних про освіту дорослих і розповсюдження цієї інформації в Україні та в інших країнах;
- проведення національних регіональних, міжрегіональних та міжнародних конгресів, конференцій, симпозіумів, семінарів, круглих столів, виставок, ярмарок та інших заходів з питань освіти дорослих;
- забезпечення інформаційної підтримки статутної діяльності Асоціації;
- здійснення науково-дослідної та інформаційно-просвітницької діяльності;
- представлення Асоціації на міжнародному рівні та налагодження співпраці з міжнародними урядовими і неурядовими організаціями, освітніми установами в сфері освіти дорослих інших країн, у тому числі здійснення спільних міжнародних проєктів і програм.

24-28 червня 2016 р. у Брюсселі (Бельгія) на Головній Генеральній Асамблеї і Щорічній конференції Європейської Асоціації Освіти Дорослих, під час церемонії вручення Громадська спілка «Українська асоціація освіти

дорослих» отримала статус офіційного члена Європейської Асоціації Освіти Дорослих.

За ініціативи Асоціації, створено Українську асоціацію міст, що навчаються (UALC – Ukrainian Association of learning cities)⁴⁹⁵. Це мережа українських міст, які своїм пріоритетом розвитку обрали об'єднання зусиль різних секторів економіки та мобілізація внутрішніх ресурсів задля досягнення результатів, які впливають на якість життя громади. UALC входить до глобальної мережи ЮНЕСКО міст, що навчаються (далі – Мережа) створена Інститутом ЮНЕСКО з освіти впродовж життя відповідно до Пекінської декларації (2013). Її мета – сприяти спільнотам міста в розширенні індивідуальних прав і можливостей особистості в навчанні впродовж життя і, як наслідок, соціальній згуртованості та економічному зростанню міст, регіонів і країн. Мережа допомагає розвитку діалогу між містами в питаннях політики, їх взаємному навчанню, сприяє встановленню зв'язків і партнерських відносин, забезпечує розвиток потенціалу, розробку засобів заохочення й визнання прогресу в створенні міста, що навчається. Важливо те, що Мережа є міжнародною платформою для обміну інформацією, досвідом і кращими практиками побудови міст, що навчаються. У жовтні 2013 року відбулася перша Міжнародна конференція зі створення міст, що навчаються (МКМН), і з того часу по всьому світу зростає кількість міст, які застосовують принципи Пекінської декларації в побудові міст, що навчаються. Прикметно, що до числа таких міст відносимо і п'ять українських: Мелітополь, Нікополь, Новояворівськ, Павлоград, Токмак.

Так, за підтримки DVV International в Україні та сприяння Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини протягом 2017-2018 рр. в українських містах, що навчаються, було реалізовано декілька інформаційно-освітніх проєктів, спрямованих на підвищення якості життя дорослого населення, популяризацію цінності

⁴⁹⁵ Українська асоціація міст, що навчаються. URL: <http://ualc.org.ua/unlc/>

навчання впродовж життя та налагодження ефективної співпраці провайдерів в сфері формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, зокрема:

- форум «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади»;
- соціальне підприємство «Центр освіти дорослих» – інструмент реалізації концепції «місто, що навчається»;
- свято-ярмарок тренінгів і майстер-класів з особистісного та професійного розвитку для дорослих;
- День кар'єри «PROFIT DAY» в м. Мелітополь;
- розробка курсу на зміцнення місцевого самоврядування в Україні (ПУЛЬС) та ін.

Подібні проекти сприяють забезпеченню *тенденції розвитку соціального діалогу та соціального партнерства* у активній розбудові демократичного громадянського суспільства, формуванню системи освіти дорослих з орієнтацією на національні цінності та традиції.

Європейський Союз надав можливість поглибити свої знання у сфері освіти дорослих значному числу провайдерів інформаційно-освітніх послуг в рамках різних програм навчання протягом усього життя. Зокрема, у рамках програми «Грюндтвіг» були створені нові спільноти експертів у галузі освіти дорослих, відбувся обмін «кращими практиками» неформальної освіти дорослих, завдяки чому з'явилася можливість впливу на національні ініціативи. Однак, масштабний розвиток структур освіти дорослих та виділення для цих цілей громадських ресурсів знаходиться під контролем національної освітньої політики кожної конкретної країни.

Вказані європейські ініціативи у повній мірі забезпечують *тенденцію функціонального виміру*. Останніми роками спостерігаємо активну розбудову підсистеми формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих в Україні, з'явилася розгалужена мережа інформаційно-освітніх платформ, центрів, форм освіти дорослих, розробляються освітні програми, відбирається зміст освіти, технології та методи навчання дорослої людини.

Прикладом успішних практик неформальної освіти дорослих в Україні можуть слугувати Онлайн платформа неформальної освіти⁴⁹⁶, платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus⁴⁹⁷, студія онлайн-освіти «EducationalEra»⁴⁹⁸ (додатокЖ).

Онлайн платформа неформальної освіти реалізується за підтримки Представництва DVV International в Україні, Міжнародного Центра Неформальної Освіти та Української Асоціації освіти дорослих з метою:

- сприяти інформованості населення щодо освітніх програм, які реалізуються в Україні;
- налагодження комунікації між бажаними навчатися та освітніми інституціями;
- усвідомлення цінності та розвитку культури освіти впродовж життя;
- створення умов для всебічної реалізації потенціалу особистості та підвищення її соціальної, громадянської активності та відповідальності.

Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus – це перший та найбільший проєкт впровадження технологію змішаного навчання для дорослих в Україні. Місія платформи – зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. Нас сьогодні зареєстровано 755 120 користувачів на платформі, 1 904 013 – записів на курси, 229 253 – згенерованих сертифікатів та 145 634 користувачів із сертифікатами.

Студія онлайн-освіти EdEra з'явилася навесні 2014 року, коли два студенти радіофізичного факультету вирішили створити онлайн-курс з фізики, надихнувшись кращими світовими практиками. Бажання впровадити культуру якісного освітнього продукту в Україні втілюється в онлайн-курси, підручники, спецпроекти. Сьогодні EdEra – це місток між авторами-експертами та користувачами, яких налічується близько 9 млн. осіб. На платформі представлено 19 онлайн-курсів; 11 інтерактивних підручників, які

⁴⁹⁶ Онлайн платформа неформальної освіти. URL: <https://learnlifelong.net/platform>

⁴⁹⁷ Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus URL: <https://dev.prometheus.org.ua/about-us/>

⁴⁹⁸ «EducationalEra» студія онлайн-освіти URL: <https://www.ed-era.com>

наповнені теоретичними відео та навчальними текстами з онлайн-курсів; 10 спецпроектів, що містять динамічні відео, теоретичні матеріали, приклади тестів та форум для обговорення навчання.

Усі курси (близько 60), представлені на онлайн-платформах, сформовано за п'ятьма основними напрямками (рис. 5.3).

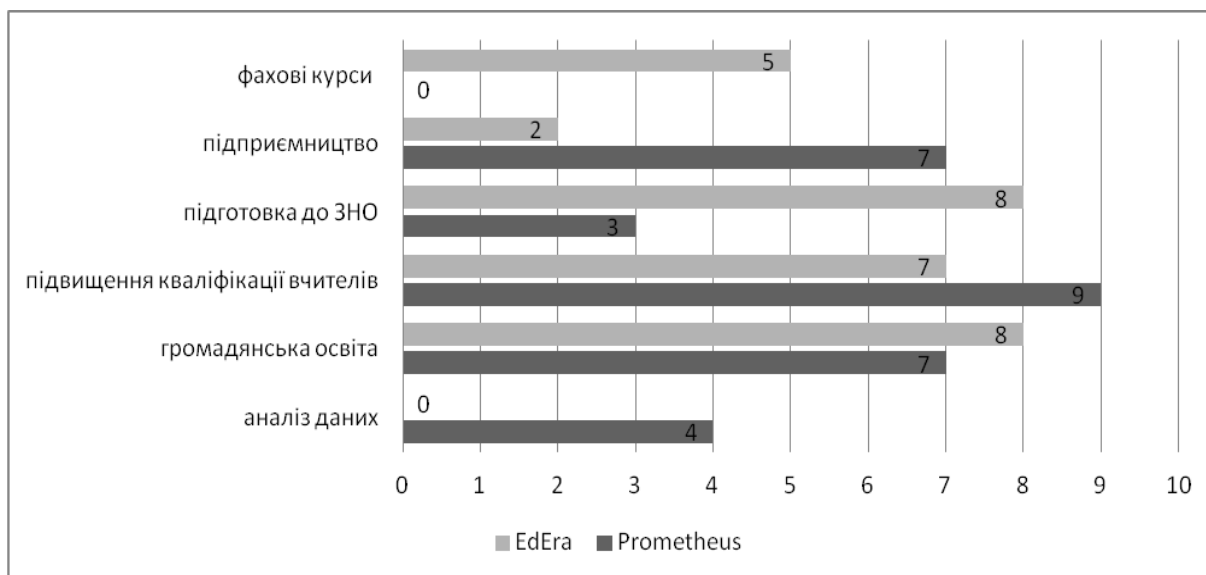


Рисунок 5.3 Розподіл курсів онлайн-платформ Prometheus та EdEra (додаток 3)

Практико орієнтованими є онлайн-платформи для вчителів, учнів та їх батьків «НаУрок» та «Всеосвіта», де представлено цикл вебінарів з розвитку критичного мислення учнів, компетентностей особистості, використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі школи та ін.; інтернет-конференції, присвячені сучасним освітнім тенденціям та психолого-педагогічним аспектам роботи вчителя; конкурси та олімпіади для школярів з навчальних предметів. Інтенсивність створення онлайн-платформ та навчальних курсів для вчителів викликані реформуванням системи освіти в Україні:

1) затвердження нового Стандарту початкової освіти, основна ідея якого – орієнтованість на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань. Тому у 2018/2019 навчальному році всі заклади освіти проводять

уроки за новим Стандартом, що потребує і від самого вчителя набуття нових компетентностей та підвищення фахового рівня;

2) створення інклюзивного освітнього середовища, яке потребує підготовка педагогів, які навчатимуть дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивних класах звичайних шкіл;

3) мотивування умов для справжньої вчительської автономії. Оновлений Закон «Про освіту» дозволяє різні форми підвищення кваліфікації – кожен вчитель має вчитися не менше 150 годин упродовж 5 років. Де саме, обиратиме він самостійно. Це стимулюватиме їх вивчати нові методики навчання та формування критичного мислення школярів;

4) визнання формальної, неформальної та інформальної освіти як трьох основних форм. Таким чином держава визнає, що така освіта може існувати, а її результати можуть визнати. Правда, для цього ще мають розписати процедури;

5) реалізація формули 4К Програми освітнього альянсу «Партнерство з навчання у XXI столітті»: креативність, критичне мислення, кооперація та комунікативні навички. Саме ці знання та вміння будуть необхідними в майбутньому як учню, так і вчителю (рисунок 5.4).



Рисунок 5.4 4К навички особистості XXI століття

У зв'язку із цим, особливий акцент в освіті дорослих зроблено на підвищенні кваліфікації, перепідготовці у процесі зміни професії, освіті у процесі адаптації до зміни соціальних умов, тобто процесах, які відбуваються за межами базової (формальної) освіти.

Представлені напрацювання науковців, педагогічної спільноти та громадського сектору у галузі освіти дорослих уможливають висновок про те, що в Україні наявна певна позитивна увага з боку відповідних органів публічної влади до проблеми формування та впровадження політики освіти і навчання дорослих. Однак, відсутність концепції, стратегії та консолідованої нормативної бази для формування політики освіти і навчання дорослих обумовлює необхідність проведення аналізу сильних (Strengths) та слабких (Weaknesses) сторін внутрішнього середовища з позиції можливостей (Opportunities) та загроз (Threats) зовнішнього середовища (SWOT-аналіз)⁴⁹⁹ (таблиця 5.1).

Перед початком SWOT-аналізу комплексно зосереджуються на ймовірних загрозах і можливостях, що постають перед учасниками процесу. Після цього з'ясовують, які загрози є найбільш імовірними і які ризики вони здатні спричинити. Саме вони потребують найбільшої уваги і концентрації зусиль з метою їх усунення. Оцінюючи можливості, слід зважити на їх потенційну привабливість і ймовірність їх реалізації, а також на те, чи заплановані вигоди можуть перевершити ймовірні втрати внаслідок реалізації можливостей. Іноді можливості несуть в собі як велику привабливість, так і великий ризик. Залежно від ситуації один і той самий фактор здатний бути як загрозою, так і можливістю.

Метою SWOT-аналізу не є з'ясування всіх сильних і слабких сторін, це надто складно і не забезпечує досягнення ефективності. Стейкхолдер повинен зосередитися на тих із них, які можуть стати ключовими факторами

⁴⁹⁹ Лісовський С. А. SWOT-аналіз і аналіз прогалів (GAP-аналіз) політик, програм, планів і законодавчих актів у сфері суспільного добробуту (соціального захисту) і підготовка рекомендацій щодо їх удосконалення відповідно до положень Конвенцій Ріо; GEF, UNDP, Проект ПРООН/ГЕФ "Інтеграція положень Конвенцій Ріо у національну політику України". Київ ; Херсон : Грін Д. С. [вид.], 2016. 106 с.

успіху чи провалу, а надто широкий перелік нівелює те, що є найважливішим.

Матеріалом для SWOT-аналізу системи освіти дорослих в Україні слугують: 1) аналітичний звіт «Якою має бути політика навчання в Україні?»⁵⁰⁰; 2) рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ)⁵⁰¹; 3) комплекс міжнародних зобов'язань у сфері освіти дорослих, зокрема: Інчхонська декларація ЮНЕСКО (2015) та Гамбургська декларація ЮНЕСКО (1997); Цілі Сталого Розвитку до 2030; Пріоритети Східного Партнерства до 2020 р.; Угода про Асоціацію між Україною та ЄС; близько 20 міжнародних дво- і багатосторонніх угод, які окреслюють окремі питання у сфері навчання і освіти дорослих.

Таблиця 5.1

SWOT-аналіз системи освіти дорослих в Україні

Сильні сторони	Слабкі сторони
1) існуючий комплекс міжнародних зобов'язань у сфері освіти дорослих; 2) однозначна зацікавленість у розробленні та впровадженні політики освіти і навчання дорослих в Україні серед провайдерів освітніх і навчальних послуг в Україні; 3) значний потенційний попит на послуги провайдерів освіти, пов'язані з навчанням дорослих; 4) активна розбудова громадського сектору освіти дорослих; 5) розгалужена мережа приватних навчальних та тренінгових центрів, що надають послуги з навчання й оволодіння відповідними навичками всім бажаючим на комерційній основі.	1) відсутність концепції, стратегії та консолідованої нормативної бази для формування політики освіти дорослих; 2) відсутність системної підтримки сектора навчання дорослих: проведення якісних та кількісних досліджень, збирання статистичних даних та обміну найкращими інноваційними практиками навчання дорослих; 3) дефіцит людських ресурсів, компетенцій яких відповідає сучасним вимогам ринку праці; 4) низький рівень оволодіння цифровими технологіями, навичками навчання, упровадження інновацій.

⁵⁰⁰ Аналітичний звіт «Якою має бути політика навчання в Україні?»: підготовлено під егідою Української сторони Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС за сприяння Європейського Союзу і Міжнародного фонду «Відродження» у рамках проекту «Громадська синергія». URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Navchannya_doroslyh_v_Ukrayini.pdf (дата доступу: вересень, 2019)

⁵⁰¹ Рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ). 2018. К.: НТУ.

Продовження таблиці 5.1

Можливості	Загрози
1) розроблення законопроекту «Про освіту дорослих» та Концепції її розвитку; 2) підвищення рівня обізнаності населення щодо можливостей освіти дорослих за рахунок системних інформаційних кампаній; 2) залучення соціальних партнерів до системи навчання дорослого населення та підвищення обізнаності щодо його переваг; 3) підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації безробітних з урахуванням поточної та перспективної потреб ринку праці; 4) залучення інвестицій для забезпечення доступності навчання дорослих, а також його популяризації; 5) перспективи імплементації у Національній рамці кваліфікацій результатів неформального та спонтанного навчання дорослих; 6) підготовка фахівців у галузі освіти дорослих (андрагогів) на рівні державного замовлення.	1) відсутність протягом усіх років незалежності державної політики з навчання дорослих в Україні; 2) природне старіння населення та демографічна криза; 3) зовнішня трудова міграція; 4) дисбаланс на ринку праці, пов'язаний із значною кількістю працівників з вищою освітою і браком робітничих кадрів; 5) недостатній рівень володіння дорослими сучасними компетенціями для успішного працевлаштування і активної участі у суспільному житті.

На основі проведеного SWOT-аналізу системи освіти дорослих в Україні, можемо зробити висновок до достатності ресурсів та можливостей для її модернізації. Перевагою вітчизняної системи вважаємо наявність результативних напрацювань щодо створення законодачого забезпечення освіти дорослих, розгалуженої мережі громадських організацій, які опіюються навчанням дорослих, освітніх онлайн-платформ, дієвої системи навчання педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням у контексті андрагогічного підходу.

У цьому контексті важливою є роль Громадської спілки «Українська Асоціація освіти дорослих», за ініціативою якої проведено ряд продуктивних соціально-орієнтованих громадських заходів, спрямованих на розбудову системи освіти дорослих в Україні, зокрема форум «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади» (2017); День кар'єри «Profit day» (2017), соціальне підприємство «Центр освіти дорослих» – інструмент реалізації концепції «місто, що навчається» (липень-листопад 2018 року),

свято-ярмарок тренінгів і майстер-класів з особистісного та професійного розвитку для дорослих (26-27 жовтня, 2019) тощо.

На основі SWOT-аналізу аналізу вітчизняної системи освіти дорослих окреслимо перспективні напрями її розвитку на трьох суспільних рівнях. На *загальнодержавному рівні* пропонується підтримувати розробку законопроекту «Про освіту дорослих», Концепції розвитку освіти дорослих, механізмів визнання, оцінювання та підтвердження результатів формального та неформального навчання дорослих. *На регіональному рівні* – сприяти створенню та реалізації програм розвитку освіти дорослих, переходу на персоніфіковану модель підвищення кваліфікації педагогічного персоналу з наданням можливостей індивідуальних освітніх програм; подальшій професіоналізації освіти дорослих шляхом підготовки фахівців у галузі освіти дорослих – андрагогів. *На місцевому рівні* – ініційовано запровадження андрагогічної моделі навчання у закладах формальної освіти, поширення досвіду створення закладів інноваційного типу з наданням освітніх послуг різним категоріям дорослого населення.

В цілому, світовою спільнотою напрацьовано три базові варіанти державної політики щодо освіти дорослих⁵⁰²:

1. Освіта дорослих – це система кадрового забезпечення економіки держави та регіонів. Ступінь державного регулювання системи визначається програмою економічного та соціального розвитку. Запити регіонального ринку праці, перспективні потреби їх розвитку є орієнтиром формування політики професійної освіти: система освіти повинна готувати громадян до професійної діяльності у контексті глобальних викликів сучасності.

2. Освіта дорослих не є пріоритетним завданням державної або регіональної політики. Держава виконує конституційні гарантії у сфері освіти і прийняті на себе зобов'язання. Неперервність в освіті (додаткова освіта, підвищення кваліфікації, перекваліфікація та ін.) переходить до

⁵⁰² Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.

повноважень освітніх установ та роботодавців. держава дотримується принципу «нейтралітету» по відношенню до системи освіти дорослих і не приділяє їй належної уваги.

Даний варіант – це різновид забезпечення нормального функціонування системи освіти тільки у сфері повної загальної та професійної освіти, підвищення кваліфікації за визначеними спеціальностями для працівників бюджетної галузі в установленому порядку з відповідною періодичністю. Держава не вимагає обов'язкового підвищення кваліфікації для фахівців інших царин економіки, у повній мірі не підтримує додаткову освіту дорослих. За такого варіанту, відбувається не дофінансування системи освіти в цілому, скорочення контингенту здобувачів освіти, зниження доступності освіти для соціально незахищених верств населення, скорочення сфери неформальної освіти дорослих.

3. Освіта дорослих виступає головним пріоритетом державної політики. Усі інші галузі економіки працюють на її забезпечення та розвиток. За такого підходу, освіта розглядається як джерело формування людського капіталу.

На основі аналізу окреслених варіантів державної політики щодо освіти дорослих, можемо зробити висновок, що для Словаччини притаманним є перший підхід, для України – другий. Певна річ, наша держава робить багато позитивних речей у напрямі розвитку освіти дорослих: Законом «Про освіту»⁵⁰³ (р. 2 ст. 18) вперше освіта дорослих визначається «як складова освіти впродовж життя»; при Міністерстві освіти і науки України працює робоча група над створенням закону «Про освіту дорослих»; на громадське обговорення представлено Концепцію розвитку освіти дорослих; створено ряд регіональних програм розвитку освіти дорослих («Міста, що навчаються, м. Маріуполь»). Проте, у цьому напрямі потрібно напрацьовувати дієві механізми функціонування системи.

⁵⁰³ Закон України «Про освіту» (зі змінами і доповненнями). 2017. Київ : Парламентське вид-во.

Важасмо, що державна політика освіти дорослих в Україні може розглядатися у кількох площинах реалізації: *для дорослого населення* – у напрямі підвищення шансів на працевлаштування, поліпшення загального благополуччя, формування активної громадської позиції; *для роботодавців* – у зростанні інноваційних показників компаній, продуктивності, рентабельності та мотивації робочої сили; *для провайдерів* – у розширенні пропозицій та можливостей освітніх послуг для дорослого населення, – що *загалом забезпечує* прогнозоване залучення конкурентоздатних фахівців на вітчизняному ринку праці.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що, майбутнє освіти – за інноваційними педагогічними технологіями, які відкриють нові можливості для реалізації найнагальніших освітніх завдань і забезпечать найбільш повну самореалізацію і саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу. Водночас, і в інформаційному суспільстві, і в суспільстві знань, і в суспільствах, наступних за ними, на думку О. Отич, роль педагога у навчально-виховному процесі залишиться пріоритетною, адже освітні технології розробляються й реалізуються людьми⁵⁰⁴. І в цьому зв'язку виникає потреба у розгляді особливостей підготовки педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні.

5.2 Підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні

Актуальність питання підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в Україні обумовлюється стрімким зростанням соціальної значущості в суспільстві освіти впродовж життя, ролі андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, запитами науки і практики щодо необхідності професійної перепідготовки дорослих та ін. У

⁵⁰⁴Отич О. 2017. Освіта дорослих у суспільстві знань. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози*: [колективна монографія]. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М, с. 31-38.

відповідь на суспільні виклики та пропозицію МОН України (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) до Класифікатора професій було внесено нову назву професії «Андрагог» з кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

З визначенням андрагог як самостійного напрямку педагогічної теорії і практики, утворилася нова область професійної діяльності – андрагогічна, у якій провідним суб'єктом виступає викладач, котрий працює з дорослими учнями. У зв'язку з цим, набуває актуальності як розуміння особливостей цієї новочасної професії, так і окреслення складових професійної компетентності андрагога в українських реаліях.

Прикметно, що у вітчизняній педагогічній думці останніми роками спостерігаємо підвищений інтерес до проблеми андрагогічної підготовки профільних фахівців, зокрема:

– у системі педагогічної (О. Аніщенко, Ж. Борщ, О. Ващук, В. Вітюк, В. Дзєга, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зель, Л. Лук'янова, О. Когут, Т. Кравченко, Н. Маковець, О. Овадюк, Ю. Присжнюк, Т. Тищенко, І. Цідило), післядипломної (В. Балута, Ю. Вдовиченко, В. Демченко, Я. Катюк, І. Крамний, О. Косигіна, І. Ніколаєску, І. Посухова, С. Сергієнко, А. Опольська, О. Хвисюк) та мистецької (С. Соломаха, О. Хижа) освіти;

– загальної професійної освіти (І. Дельцова, Я. Катюк, О. Муризіна, І. Палійчук, С. Смірнов, Л. Соколова, Л. Тархан, Т. Шанскова) через призму підготовки соціальних педагогів та працівників (П. Буянов, Г. Єфремова), менеджерів (В. Артемчук, Л. Єрмалович, Т. Гаман, М. Говоруха, Н. Діденко, Л. Сігаєва, С. Яшник), спеціалістів служби зайнятості (В. Дмитрієв-Заруденко, Л. Капченко, В. Скульська, Н. Тітченко), аграрної (І. Герасимова) та машинобудівної (Н. Дорошенко) галузей економіки.

Такий широкий діапазон наукових розвідок щодо окресленої проблеми свідчить про готовність закладів професійно-технічної освіти, вищої та післядипломної освіти до підготовки андрагогів для навчання дорослих у різних сферах суспільного життя. Помітною є тенденція до підготовки

педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих, проте виразно постає необхідність підготовки андрагогів для інших суспільних сфер економіки, до прикладу аграрної та машинобудівної, сфери державного та регіонального управління, закладів соціальної допомоги населенню тощо.

Аналізуючи наявні наукові підходи до поняття професії андрагога (О. Аніщенко, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.) зазначимо, що це не стільки фахівець, який безпосередньо працює в освітніх установах для дорослих (інститутах підвищення кваліфікації, вечірніх школах, різного роду курсах та ін.), а більше спеціаліст, здатний впливати на освіту дорослого. Андрагогом може бути і керівник установи, і працівник культури, соціальний працівник, організатор дозвілля, менеджер сфери туризму, лікар, юрист та ін. Потенціал співвіднесення діяльності цих фахівців з її андрагогічною функцією приховується в усвідомленому включенні у процес освіти дорослих, з якими вони професійно пов'язані; у визначенні кола інформації, необхідної для надання допомоги дорослим (до прикладу у діагностиці їх індивідуальних можливостей, у покращенні їх соціального самопочуття та ін.). Відповідно, професійна діяльність андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей.

Сучасна українська дослідниця Л. Лук'янова обґрунтовує необхідність формування у андрагога інтегрально-рольової позиції, яка реалізується у трьох складових:

- 1) предметно-змістовій (теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створення умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці) ;
- 2) проєктувально-технологічній (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);

3) організаційно-діагностувальній (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень)⁵⁰⁵.

Така інтегрально-рольова позиція фахівця в галузі освіти дорослих, вимагає від андрагога особливих, певним чином пов'язаних наборів умінь, здатності ставати на позицію фасилітатора, який створює умови для самокерованого навчання дорослого.

Для здійснення своєї діяльності андрагог повинен мати відповідну професійну компетентності. тобто системою умінь, знань, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, які необхідні фахівцю для реалізації своїх компетенцій. Поняття “професійна компетентність” у психолого-педагогічній літературі трактується як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь педагога, що виявляється при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань; система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність⁵⁰⁶.

У визначенні змісту професійної компетентності Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) розглядає поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» вміщує також знання, навички, відношення, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професії або діяльності.

⁵⁰⁵ Лук'янова Л. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ : ТОВ «ДКСЦентр» (Українська Асоціація освіти дорослих).

⁵⁰⁶ Лук'янова Л. *Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці*. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2544/1/Лук%27янова_Лариса.pdf

В рамках професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Джон Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки.

Відповідно до Д. Дьюї, М. Мід, П. Сорокіна, У. Уоллера, К. Юнга професійна компетентність є засобом пристосування до середовища, оскільки професія творить людину відповідно до свого образу та подоби, визначаючи її інтереси, переконання, смаки, прагнення, бажання; формує загальні інтереси, подібності у індивідів, що займаються однією справою.

Зарубіжні науковці Д. Прістлі, Л. Томпсон визначають професійну компетентність як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм і професійного кодексу⁵⁰⁷.

На думку М. Фіцули⁵⁰⁸, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо питання змісту професійної компетентності андрагога, виходячи із специфіки його професійної діяльності – організатора і менеджера процесу отримання знань дорослим учнем.

На думку Л. Лук'янової, професійну компетентність андрагога складають методологічні знання, психолого-педагогічні знання про дорослу людину, загальнокультурні знання і уміння, теоретико-технологічні знання

⁵⁰⁷ Данько О. В. 2012. Професійне самовизначення як предмет наукового дослідження у психології. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Вип. 5. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_34 [Дата звернення: 14.03.2019].

⁵⁰⁸ Фіцула М. М. 2014. Педагогіка вищої школи. Друге видання, доповнене. Тип видання – навчальний посібник. 456 с.

щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські уміння, проєктувальні знання і вміння⁵⁰⁹.

Відповідно до цього, андрагог повинен володіти спеціальними професійними *знаннями* (андрагогічними, психолого-педагогічними щодо особливостей розвитку дорослих; загальнокультурними про соціальну, дозвіллєву, побутову діяльність дорослих та ін.), *теоріями і технологіями* навчання дорослих; *вміннями і навичками* у разі потреби перебудувати свою професійну діяльність відповідно до освітніх потреб дорослих, систематичного підвищення своєї професійної компетентності; *організаторськими* (специфічно орієнтованими на побудову освітнього процесу з дорослими) та *комунікативними* (взаємодія з дорослими на рівні партнерства у процесі освітньої діяльності) *здібностями*.

Навчання дорослих більш складний процес, ніж навчання дітей. Тому андрагогіка переконує, що цей процес повинен бути організований особливим чином, що вимагає від андрагога наявності не тільки професійно-предметної компетентності, а й особливих умінь будувати освітню взаємодію з дорослим. Положення андрагогіки необхідно враховувати при проєктуванні, організації та здійсненні пізнавальної діяльності дорослого учня. Багато дослідників (С. Змеєв, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Сидорчук та ін.) відзначають, що особливості дорослих учнів, необхідність врахування і поступового розширення у навчанні їхніх потреб, інтересів, досвіду вимагають від фахівця у галузі освіти дорослих спеціальної андрагогічної компетентності.

Сутність та основні компоненти андрагогічної компетентності (рисунок 1) фахівця у галузі освіти дорослих ґрунтовно досліджено О. Огієнко, яка визначає її як інтеграцію професійних та особистісних якостей педагога, спрямовану на оволодіння знаннями та цілеспрямоване їх використання у

⁵⁰⁹ Лук'янова Л. Б. 2014. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*. Т. 4. Вип. 3. С. 119–123.

прогнозуванні, плануванні та реалізації діяльності, що активізує андрагога на розвиток особистих здібностей, у прагненні до саморозвитку і самореалізації⁵¹⁰.

Відповідно, розвиток андрагогічної компетентності – це динамічний процес засвоєння та модернізації професійних знань, який призводить до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду та передбачає неперервний розвиток та самовдосконалення фахівця у галузі освіти дорослих (рисunek 5.5).

Крім того, аналіз літератури щодо підготовки фахівців у галузі освіти дорослих доводить, що формування андрагогічної компетентності такого фахівця тісно пов'язано з розвитком його методичної, соціально-психологічної, диференційно-психологічної, рефлексивної та індивідуально-особистісної компетентностей (додаток К).

Щоб бути ефективною по відношенню до дорослих, навчальна взаємодія «андрагог – дорослий учень» повинна ґрунтуватися, на думку М. Хайден, на ключових андрагогічних принципах, які виходять з того, що усі дорослі :

- автономні та самокеровані, тому їм необхідно надавати свободу у виборі напрямку розвитку;
- мають власний життєвий досвід і знання, які їм необхідно пов'язувати з новим знанням;
- орієнтовані на досягнення переслідуваних цілей і вирішення актуальних проблем, прагнучи знати, як і в чому отримувати нове знання може допомогти їм у досягненні цілей і вирішенні проблем;
- практичні: фокусуються на тих аспектах досліджуваного явища, які найбільш корисні для них, відповідають системі цінностей, сформованим уявленням і переконанням;
- вимагають врахування індивідуальних і вікових особливостей дорослих.

⁵¹⁰Огієнко О. 2012. *Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

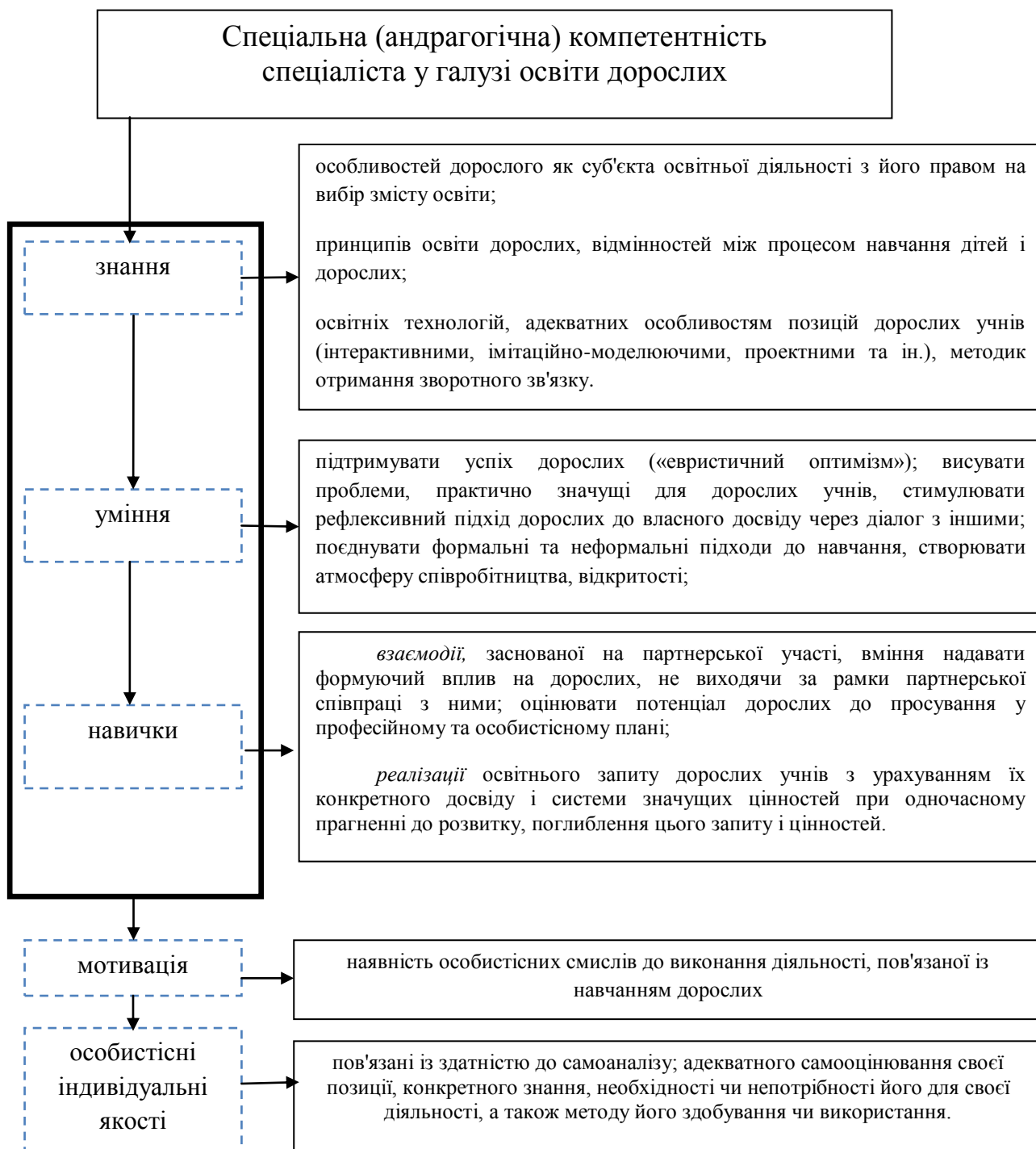


Рисунок 5.5 Зміст спеціальної (андрагогічної) компетентності фахівця у галузі освіти дорослих [складено автором]

Навчання дорослих має свою специфіку, обумовлену індивідуально-віковими особливостями розвитку дорослих. Тому навчальна взаємодія «андрагог – дорослий учень» повинна:

– вибудовуватися на логіці вписування, або «якоріння» нового знання в уже сформовану систему знань, формуючи зону найближчого і віддаленого розвитку;

бути:

– діалогічною, припускаючи радикальний розвиток систем зворотних зв'язків між дорослим та андрагогом;

– інформаційно та операційно насиченою за рахунок озброєння дорослих учнів засобами і критеріями самостійного пошуку і оцінки інформаційних ресурсів;

– плюралістичною за своєю суттю, формуючи усвідомлене прийняття самої можливості альтернативних підходів і рішень і власне позиціонування у них,

– варіативною – давати можливість вибору дорослому найбільш оптимальних навчальних технологій.

Отож, професійна компетентність андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих складається з методичної, спеціальної (андрагогічної), соціально-психологічної, диференційно-психологічної, рефлексивної та індивідуально-особистісної компетентностей.

Зазначимо, що на відміну від Словаччини, в Україні, поки зберігається тенденція до підготовки «педагогічного персоналу для системи освіти дорослих», що обумовлено історичним контекстом формування андрагогіки у вітчизняному педагогічному дискурсі. Вважаємо, що посилений педагогічний контент підготовки фахівців у галузі освіти дорослих вступає у когнітивний дисонанс з європейськими освітніми традиціями підготовки андрагогів. Сьогодні суспільству потрібна нова модель фахівців у галузі освіти дорослого – андрагога, здатного гнучко мислити і нестандартно діяти у динамічно змінюваному концептуальному полі сучасної освіти, яка формує унікальний досвід дорослого учня. У зв'язку із цим, існує суспільний запит на комплексну науково-обґрунтовану кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників

закладів формальної і неформальної освіти. Такий проєкт вже розроблений науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема О. Аніщенко деталізовано кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» у контексті завдань та обов'язків, знань та кваліфікаційних вимог фахівця у галузі освіти дорослих⁵¹¹ (таблиця 5.1).

Таблиця 5.1

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (проєкт, автор О. Аніщенко)

Завдання та обов'язки
<p>Здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі й у позанавчальній діяльності; організовує самостійну роботу дорослих, здійснює контроль за її виконанням і оцінює її; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики й технології навчання дорослих. Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково- і навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, що забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад. Створює умови для індивідуалізації процесу навчання (складання індивідуальних навчальних планів і планування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій дорослих), навчання в групах. Здійснює моніторинг розвитку навчальної групи та її впливу на мотивацію та ефективність навчання кожного члена групи. Несе відповідальність за реалізацію навчальних планів і програм у повному обсязі відповідно до вимог і графіку навчального процесу. В освітньому процесі бере до уваги той факт, що дорослі учні є представниками різних вікових, гендерних і соціальних категорій, мають різний досвід, рівень освіти, а також різні особливості мислення, звички, стереотипи, цінності тощо. Виконує діяльність, спрямовану на планування, організацію й оцінювання результатів освітнього процесу з урахуванням потреб цільової аудиторії дорослих. Реалізує контрольно-оцінну діяльність щодо ефективності навчання дорослих з урахуванням застосування ними набутих у процесі навчання навичок і вмінь, компетенцій, життєвого досвіду, знань. Здійснює професійну рефлексію для візуалізації уявлень фахівця щодо ефективності здійснюваної освітньої діяльності, а також про себе як суб'єкта професійної діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей. Вносить пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу. Ефективно застосовує професійні знання, уміння й навички в освітній діяльності. Дотримується педагогічної етики, поважає права і свободи, честь і гідність дорослих, популяризує цінності освіти впродовж життя, активного довголіття, здорового способу життя. Удосконалює свій професійний і</p>

⁵¹¹ Аніщенко О. 2017. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. № 2, с. 155-163.

Завдання та обов'язки
загальнокультурний рівень, андрагогічну майстерність. Володіє культурою спілкування, її формами, способами й засобами. Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з соціальними партнерами, організовує їхню взаємодію, об'єднує зусилля для створення в освітньому середовищі закладів формальної і неформальної освіти умов для різнобічного, гармонійного розвитку дорослих. Використовує інформаційно-комунікаційні технології для створення, зберігання й обробки інформації. Виконує правила охорони праці й пожежної безпеки.
Повинен знати
Конституцію України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; Декларацію прав і свобод людини; пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих у національному й глобальному контексті; теорію і практику навчання дорослих (андрагогіку), сучасні досягнення андрагогічної, психологічної науки і практики, вікову психологію, фізіологію; специфіку навчання дорослих, порівняно з особливостями навчання дітей; методики організації освітнього процесу; зміст освітніх програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); принципи й закономірності навчання дорослих; технології організації, форми, сучасні методи індивідуальної та групової роботи й засоби навчання дорослих; методи дистанційного навчання; особливості комунікації та групової динаміки в освіті дорослих; особливості наукової організації навчальної праці дорослих; принципи й порядок розроблення навчально-методичної та програмної документації; форми роботи з громадськими організаціями; правила й норми охорони та безпеки праці, правила пожежної безпеки.
Кваліфікаційні вимоги
Повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування й психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом — від 3-х років. Освіту в галузі навчання дорослих можна здобути як основну або другу спеціальність, або як додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого закладу освіти, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані в неформальній освіті дорослих, а також набуті в практичній діяльності.

Розроблений проєкт, за умов моніторингу, доопрацювання й удосконалення, сприятиме розробці професійних стандартів підготовки андрагогів для різних сфер суспільного життя та галузей економіки.

Перехід до ринкової економіки на умовах вільної конкуренції не тільки товарів та послуг, а й трудових ресурсів, обумовлює необхідність підготовки працівника з високим рівнем кваліфікації, який володіє широкою компетенцією і вмінням самостійно приймати рішення. На думку О. Чоросової та Р. Герасимової, у підготовці такої особистості ключову роль відіграє фахівець у галузі освіти дорослих, незалежно від рівнів його загальної та професійної освіти, але з урахуванням належної

компетенції⁵¹². Професійні стандарти покликані забезпечити взаємозв'язок ринку праці та професійної освіти.

В Україні робота з розроблення професійних стандартів стартувала у 2008-2009 рр. за підтримки Європейського фонду навчання (European Training Foundation)⁵¹³. Перші проєкти професійних стандартів створено для професій «офіціант», «бармен», «ресепшійніст». Нині затверджено і впроваджено в практику 70 професійних стандартів станом на 17.07.2017⁵¹⁴. У переважній більшості до цього переліку стандартів, про які йдеться мова, увійшли робітничі професії. Крім того, побутує думка, що необхідність та обов'язковість професійних стандартів це прерогатива робітничих професій, а не інтелектуальних і творчих. Це підтверджується й тим, що робота зі стандартизації в цій царині продовжується. Так, чинний міністр освіти та науки України Л. Гриневич своїм наказом № 1465 від 13 листопада 2017 року зобов'язала розпочати розробку державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу ще для ряду робітничих професій⁵¹⁵.

Професійний стандарт – кваліфікаційний рівень працівника, що дозволяє йому виконувати свої посадові (професійні) обов'язки відповідно до вимог конкретної посади (професії). Професійні стандарти – це основа розробки освітніх стандартів, методичних матеріалів, програм професійного навчання працівників і встановлення кваліфікаційних рівнів. Професійні стандарти розробляються за посадами (професіями) або на групу споріднених посад (професій) з урахуванням базової технологічної

⁵¹²Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. 2013. Профессиональный стандарт андрагога: контекст и формы профессиональной переподготовки на преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием. Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации. Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!». Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, 24-30 июня 2013 года. Выпуск 2. Киров: МЦНИП 1023 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20966986> (дата звернення 22 квітня 2019 року)

⁵¹³Столярук Х. С. Професійний стандарт фахівця з управління персоналом: проблеми розробки та використання. Соціально-трудові відносини: теорія та практика. 2018. № 1. С. 312-322.

⁵¹⁴Кадровик-01. Професійні стандарти в Україні. URL: https://www.kadrovik01.com.ua/article/3858-profesyn-standardi-v-ukran?from=PW_ (дата звернення 13 травня 2019 року)

⁵¹⁵Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій: Наказ МОН від 13.11.2017 року №1465. URL: <http://old.mon.gov.ua> (Дата звернення 31 січня 2018 р.)

компетенції, спільної для різних посад службовців (професій робітників), схожих за психофізіологічними вимогами.

То ж, наразі може поставати питання про «доцільність» такого стандарту для андрагога, зважаючи на те, що дана професія щойно увійшла до Класифікатора професій. Вважаємо, що основна ціль професійного стандарту андрагога – узагальнити сприйняття фахівців у галузі освіти дорослих з боку роботодавців. Крім того, професійний стандарт андрагога одночасно підвищує його відповідальність за результати своєї праці з дорослими, позначаючи вимоги до його кваліфікації, пропонуючи критерії її оцінки.

На думку О. Чоросової професійні стандарти дозволяють виявити той набір критеріїв, який є необхідним і достатнім для отримання відповідної кваліфікації андрагога, що підтверджує право людини на здійснення конкретної професійної діяльності у посадовій ієрархії, а також дозволяють чітко структурувати професійну діяльність працівника за рахунок опису вимог до трудових функцій і якості їх виконання, виключивши дублювання трудових функцій за посадами⁵¹⁶.

Опрацювання професійного стандарту андрагога має відбуватися за такими напрямками:

1. *Розробка професійного стандарту андрагога.* Зазначимо, що у цьому напрямі вже є вагомі напрацювання: Чернівецький національний університет готує фахівців у галузі освіти дорослих за професійним стандартом викладача вищої школи (Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / педагогіка»).

2. *Впровадження професійного стандарту андрагога* передбачає зміну стандартів його підготовки, перепідготовки та підвищення

⁵¹⁶ Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. 2013. *Профессиональный стандарт андрагога*. С. 977

кваліфікації у закладах вищої освіти, у системі неформальної та інформальної освіти. У цьому контексті необхідно провести широке обговорення професійного стандарту андрагога усіма зацікавленими сторонами: експертами у сфері освіти дорослих, неформальної освіти, профспілками і власне самою громадськістю; моніторинг ситуації щодо підготовки фахівців у галузі освіти дорослих; надання з боку державних, регіональних, місцевих органів управління освітою інформаційної, правової, методичної та іншої підтримки, особливо тим освітнім організаціям, які готові у якості пілотних проєктів керуватися у своїй діяльності професійним стандартом андрагога.

3. Попередні заходи з розробки професійного стандарту андрагога:

3.1. Інформаційно-аналітичний блок: вивчення міжнародної та вітчизняної практики підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, визначення актуальної кадрової ситуації на внутрішньо університетському рівні (методика кадрового аудиту – пріоритетні галузі для розробки професійних стандартів)⁵¹⁷.

3.2. Організаційний блок: створення експертних / робочих груп з числа експертів: роботодавців, організацій регіонального сектора економіки, керівників підрозділів, досвідчених і кваліфікованих фахівців, освітніх та громадських організацій, до завдань яких входять:

3.2.1. Опис трудових функцій – розробка проєкту функціональної карти професії у вигляді схеми (з урахуванням перспектив розвитку професії, нових технологій та ін.).

3.2.2. Опис первинного списку знань, умінь, навичок і ключових компетенцій андрагога.

⁵¹⁷Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. 2013. Профессиональный стандарт андрагога: контекст и формы профессиональной переподготовки на преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием. Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации. Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!». Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, 24-30 июня 2013 года. Выпуск 2. Киров: МЦНИП. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20966986> [дата звернення 22 квітня 2019] С. 978

3.2.3. Обговорення та незалежна експертиза проєктів професійних програм підготовки андрагогів.

4. *Освітній блок*: розробка кваліфікаційних вимог до трудової діяльності і компетенцій андрагога; розробка і реалізація додаткових професійних освітніх програм на основі професійного стандарту; розробка та апробація системи оцінки компетенцій андрагога різних кваліфікаційних рівнів на основі професійного стандарту; розробка та апробація механізмів мережевої взаємодії громадських та галузевих виробничих організацій, органів управління освітою, закладів вищої освіти та ін.

5. *Системоутворюючий блок*: розробка методики оцінки рівня кваліфікації андрагога; підготовка експертів центрів сертифікації; формування системи внутрішньо корпоративного кар'єрного простору на основі професійного стандарту.

На думку С. Змейова, формування андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих проходить відповідно до п'яти етапів⁵¹⁸:

1) оптація – усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх індивідуально-психологічних особливостей;

2) професійна підготовка – формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного і практичного вирішення різних проблем дорослих;

3) професійна адаптація – входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвіду самостійної професійної діяльності;

4) професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей і умінь у відносно стійкі професійно значущі атрибути, кваліфіковане виконання своїх обов'язків;

⁵¹⁸ Змеёв С. И. 2007. Андрагогика: основы теории. История и технологии обучения взрослых. М. : ПЕР СЭ.

5) професійна майстерність – повна реалізація, саморозвиток особистості у професійній діяльності на основі рухливих інтегральних психологічних новоутворень.

Отже, становлення педагога як фахівця у галузі освіти дорослих (андрагога) відбувається за рахунок формування і розвитку його професійної компетентності: спроможності організувати процес навчання так, щоб дорослий учень перестав бути пасивним «одержувачем» інформації; здатності проявляти різні інтегративні ролі (консультанта, тьютора, фасилітатора, модератора та ін.).

Професійна компетентність андрагога дозволяє вирішувати такі задачі:

- *управлінсько-організаторські (менеджмент)* – організація та здійснення навчання, виховання і розвитку дорослих людей у системі неперервної освіти, у тому числі підготовка та атестація андрагогічних кадрів в освітніх установах для дорослих, на підприємствах, в організаціях та закладах виробничої та соціальної сфер (управлінський апарат, інспектор, методист, експерт, тьютор та ін.);

- *науково-дослідні* – вирішення проблем організації, реалізації, оцінки та корекції пізнавально-розвиваючого процесу (науково-педагогічний працівник);

- *соціально-психологічні* – адаптація та реабілітація, мотивація дорослих у системі освіти і подальшій життєдіяльності, консультаційна, соціально-реабілітаційна допомога дорослим з питань навчання, особистісних та виробничих відносин (консультант, соціальний працівник, працівник інформаційно-орієнтаційної служби у сфері освітніх послуг);

- *освітньо-методичні* – надання допомоги у формуванні знань, навичок і якостей дорослого на будь-яких рівнях неперервної освіти; у науковій організації і реалізації навчального процесу, оцінці якості навчального процесу та знань (викладач-андрагог);

– *особистісне-розвиваючі* – постійне підвищення власної компетентності, обумовлене як особливостями діяльності андрагога, так і вимогами науково-технічного прогресу;

– *прогностичні* – оволодіння навичками прогнозування і використання їх у практичній і дослідницькій роботі.

Для здійснення своєї діяльності андрагог повинен володіти *знаннями* про вікові, фізіологічні, психологічні, соціальні, професійні особливості розвитку дорослої людини та їх прояв у навчанні, трудовій, соціальній, дозвіллєвій, побутовій діяльності; *уміннями і навичками роботи* з дорослими людьми; виразними *особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями*. Це дозволить андрагогу ефективно брати участь в організації і здійсненні процесу навчання, орієнтації, управлінні, наданні різного роду допомоги дорослим.

Формуванню професійної компетентності андрагога повинна служити високоефективна система професійної освіти. Професійні знання андрагогу необхідно постійно поглиблювати у процесі практичної діяльності і через систему підвищення кваліфікації. Для ефективної професіоналізації важливі знання і досвід, узаконені повноваження, статус і репутація андрагога, суспільна значущість його професії, харизматичні дані та особиста привабливість, комунікативні здібності, рівень інформованості тощо.

Місія андрагога, на думку Б. Вульфсона, – «вести дорослого до відкритого суспільства»⁵¹⁹, що передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, в основі якої лежить розуміння сутності сучасної ідеї неперервної освіти не як навчання заради знань, а як *life-long education* – навчання людини протягом усього життя.

Виходячи з вище сказаного, постає необхідність адаптації міжнародних практик підготовки андрагогів до українських освітніх

⁵¹⁹ Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. 1996. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для университетов, педагогических институтов, институтов повышения квалификации работников образования. Москва ; Воронеж.

реалій. У цьому контексті, вітчизняною дослідницею О. Самодумською здійснений аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти в галузі знань «01 Освіта» за спеціальністю «011 Науки про освіту» і «015 Професійна освіта» із спеціалізацією «Педагогіка вищої школи» на кшталт специфіки практичної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до педагогічної діяльності з дорослими як в умовах формальної, так і неформальної освіти⁵²⁰.

Автором з'ясовано, що магістерську підготовку галузі знань "Освіта / Педагогіка" відповідно до П. 2.74 "Розподіл студентів університетів, академій, інститутів за галузями знань та спеціальностями, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, на початок 2017/18 навчального року" в Україні здійснювали 88 з існуючих 289 закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації на початок 2017/18 навчального року – університетів, академій, інститутів. З них готують фахівців за спеціальністю "011 Науки про освіту" – 47 закладів і 26 закладів – за спеціальністю "015 Професійна освіта". Здобувають другий (магістерський) рівень вищої освіти в Україні на початок 2017/18 навчального року за спеціальністю 011 – 1972 студенти, за спеціальністю 015 – 1713 студентів. Усього магістерську підготовку в галузі знань "Освіта / Педагогіка" набувають на початок 2017/18 навчального року 32736 студентів. Представлена статистика свідчить про існування можливостей розширення змісту практичної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників і наповнення дисциплінами, побудованими із врахуванням андрагогічної освітньої моделі.

У цьому контексті показовою є освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)» підготовки фахівців у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича другого (магістерського) рівня вищої освіти за

⁵²⁰ Самодумська, О. Л. 2018. Підготовка науково-педагогічних працівників до діяльності у неформальній освіті дорослих: реалії та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, № 4 (95), с. 171-175.

спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / педагогіка» (таблиця 5.2).

Таблиця 5.2

Перелік компонент освітньо-професійної програми підготовки фахівців у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та їх логічна послідовність

Код н/д	Освітні компоненти освітньо-професійної програми (навчальні дисципліни, курсові проєкти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
Обов'язкові компоненти ОП			
ЗПО 1.	Інформаційні технології в освіті	4	екзамен (9)
ЗПО 2.	Методологія і методика науково-педагогічних досліджень	4	екзамен (9)
ЗПО 3.	Філософія освіти	3	залік (10)
ППО 1.	Педагогіка і психологія вищої школи	3	екзамен (9)
ППО 2.	Дидактичні системи у вищій школі	3	екзамен (9)
ППО 3.	Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ	5	екзамен (10)
ППО 4.	Педагогічний контроль у системі освіти	3	залік (10)
ППО 5.	Методика професійного вдосконалення педагога	3	залік (11)
ППО 6.	Гендерна педагогіка	3	залік (9)
ППО 7.	Методика тренінгової діяльності	3	залік (10)
	Педагогічна (асистентська) практика	4	
	Науково-дослідна (виробнича) практика	4	
	Магістерська робота	4	
	Комплексний екзамен	2	
Загальний обсяг обов'язкових компонент:		47	
Вибіркові компоненти ОП *			
ЗПВ 1.	Громадянська освіта / Культура педагогічної праці	3	залік (9)
ЗПВ 2.	Актуальні питання сучасної культури і цивілізації / Етнопсихологія	3	Залік (9)
ППВ 1.	Управління конфліктами у педагогічних колективах / Медіація в освіті	3	залік (11)
ДС 1.	Теорія та історія освіти дорослих	5	екзамен (9)
ДС 2.	Технології навчання дорослих / Андрагогічні технології	6	екзамен (10)
ДС 3.	Психологія дорослих / Організація педагогічного всеобучу батьків	3	залік (11)
ДС 4.	Методика психолого-педагогічної роботи з безробітними / Тренінг формування фахових навичок	3	екзамен (11)
ДС 5.	Нормативні засади освіти дорослих	3	залік (10)
ДС 6.	Геронтологія і освіта	4	екзамен (11)
ДС 7.	Неформальна освіта дорослих	4	екзамен (11)
ДС 8.	Сучасні адаптивні системи і технології навчання дорослих	6	екзамен(10)
Загальний обсяг вибірових компонент:		43	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		90	

Атестація випускників освітньо-професійної програми спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» проводиться у формі складання комплексного екзамену та захисту кваліфікаційної магістерської роботи, завершується видачою документу встановленого зразка про присудження йому ступеня магістра із присвоєнням кваліфікації: Магістр, Освітні, педагогічні науки за спеціалізацією «Освіта дорослих».

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки фахівців у галузі освіти дорослих Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича показав, що її основними компонентами виступають педагогічні дисципліни («Педагогіка і психологія вищої школи», «Дидактичні системи у вищій школі», «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Методика професійного вдосконалення педагога», «Гендерна педагогіка», «Культура педагогічної праці», «Управління конфліктами у педагогічних колективах» та ін.), тоді як загалом відсутні «Андрагогіка» та дотичні до неї (до прикладу соціальна, професійна та культурно-освітня андрагогіка).

Позитивним є наявність «Неформальної освіти дорослих», «Герентології та освіти», «Андрагогічних технологій», проте цих складових, на нашу думку, є замало для повного охоплення спектру роботи фахівців у галузі освіти дорослих. Не охопленими залишаються громадський сектор та маргінальні групи дорослих.

Отже, сучасний стан розвитку суспільства потребує посилення уваги до дорослого як суб'єкта освітнього процесу. За життя доросла людина може змінювати до п'яти разів сферу професійної діяльності, зазнавати мінімум трьох життєвих криз, включатися у самонавчання вже у поважному віці. Цей процес потребує допомоги, підтримки та координації з боку іншого, компетентного, дорослого. Таким фахівцем є андрагог, здатний порадити, проконсультувати, запропонувати вихід із ситуації. У співпраці з дорослим, спираючись на його особистий досвід, андрагог спроможний витворити нове

сміслове життєве поле дорослого як у професійному, так і особистісному аспектах. Тому важливою є належна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих з переважанням андрагогічної складової, на засадах компетентнісного підходу.

5.3 Можливості використання словацького досвіду у розвитку освіти дорослих в Україні

Україна на мапі світу постає досить молодою та перспективною у своєму розвитку державою, успішність становлення якої частково залежить від продуктивної апробації зарубіжного досвіду формування ефективних суспільних відносин, зокрема у галузі освіти дорослих. Услід за М. Борисовою, вважаємо, що «царина освіти дорослих має враховувати специфіку українського менталітету, яка є даністю, сформованою упродовж тривалого розвитку вітчизняної історії і культури, та сучасний світовий досвід»⁵²¹. Отже, доцільним буде запозичити певні надбання у цій сфері, які ефективно працюють у системі освіти дорослих Словацької республіки.

У процесі нашого дослідження здійснено порівняльний аналіз становлення та розвитку освіти дорослих в Україні та Словаччині за такими *критеріями*: наявність національної та регіональної стратегії освіти дорослих; законодавче забезпечення освіти дорослих, створення організаційно-педагогічних основ навчання протягом усього життя, розробленість нормативно-правової бази підготовки педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих, наявність результативної системи реалізації освіти дорослих, можливість валідації та сертифікації результатів неформальної та інформальної освіти дорослих. Це уможливило окреслити чинники розвитку освіти дорослих в Україні на макро- (рівень суспільства), мезо- (рівень організацій) та мікрорівнях (рівень особистості) (рисунк 5.6).

⁵²¹ Борисова М. В. 2012. Розвиток освіти дорослих у Канаді [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси. 20 с.



Рисунок 5.6 Чинники розвитку освіти дорослих в Україні

Зазначимо, що проблема удосконалення системи освіти дорослих в Україні з використанням прогресивних ідей зарубіжного досвіду достатньо представлена у науковій педагогічній думці, зокрема через висвітлення можливостей застосування ефективних практик скандинавських (О. Огієнко, А. Роляк) та англомовних країн (Н. Авшенюк, Т. Григор'єва, С. Коваленко), США та Латиноамериканських країн (О. Жижко, Н. Кутова, Н. Мукан, Н. Терьохіна, Н. Чаграк), Канади (М. Борисова, М. Бусько, Л. Нос), Польщі (О. Альперн, О. Сергєєва), Франції (О. Комар,

В. Лашихіна, Ю. Несін), Німеччини (І. Сагун), Італійської республіки (Н. Постригач, О. Чеботарьова), Греції (О. Проценко), Китаю (Н. Пазюра), Австралії та Нової Зеландії (О. Пулінець). Значний доробок вітчизняних науковців уможлиблює здійснити порівняльний аналіз особливостей розвитку освіти дорослих в Україні у словацькому контексті та окресли шляхи екстраполяції досвіду європейських країн.

Аналіз і вивчення передового фінського досвіду у вирішенні проблеми оптимізації процесу валідації результатів неформальної освіти дорослих засвідчує, що в Україні такий процес стає можливим лише за умови підтримки з боку держави та зацікавленості самих дорослих учнів⁵²². Загальна мета підтвердження і визнання результатів неформальної освіти – зробити «помітною» неформальну освіту та набуті в ній компетентності, тим самим збільшити можливість інтегрування й адаптації людини, її працевлаштування, ефективного використання знань і навичок⁵²³.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні можливостей використання елементів позитивного досвіду Фінляндії та розробки механізмів валідації результатів неформальної освіти, а саме визнання та підтвердження результатів професійних кваліфікацій і компетенцій неформального та попереднього навчання дорослих незалежно від того, як вони були отримані.

Порівняльне дослідження особливостей розвитку освіти дорослих в Україні та Словацькій Республіці (додаток Л) дає підстави стверджувати, що у нашій країні відбувається процес актуалізації даної проблеми на основі дисемінації європейської освітньої політики. Нині у педагогічній науці поняття «дисемінація» трактують як особливий спосіб розповсюдження й освоєння досвіду, адекватного конкретним потребам його реципієнтів, що має характер формування. Є. Чернишова вважає, що

⁵²² Мелешко І.В. 2018. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Випуск LXXXII. Тож 1, с. 23-26.

⁵²³ Павлик Н. 2017. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

дисемінація дозволяє поширити передовий та інноваційний досвід у найбільш масову практику керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників⁵²⁴.

Достатньо ґрунтовно вивчивши зарубіжний досвід освіти дорослих, Л. Лук'янова перспективним вважає реалізацію наступних положень⁵²⁵:

1. Прийняття Закону України «Про освіту дорослих» та відповідні підзаконні акти.

2. Закріплення гарантій розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

3. Запровадження системи реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, організацій, установ.

4. Розвиток систему неформальної освіти людей похилого віку. З цією метою забезпечувати різнобічну підтримку з боку органів державного управління та місцевого самоврядування створення і роботи об'єднань та груп за інтересами; стимулювати діяльність недержавних громадських, спонсорських організацій, які долучилися або виявляють готовність долучитися до впровадження проекту «Університети третього віку».

Дослідниця вважає, що лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

⁵²⁴ Чернишова Є. Дисемінація інноваційного досвіду науково-методичної діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/1.pdf> (дата звернення 08.04.2019)

⁵²⁵ Лук'янова Л. Оптимальні умови використання андрагогічної моделі навчання. *Андрагогічний вісник*, 2012, № 3, с. 4-13.

У зв'язку із цим, важливим видається підписання Угоди про асоціацію з ЄС, що відкрило для України простір можливостей до потужного розвитку освіти дорослих. Зокрема, це підтверджується ст. 433 Угоди: «Сторони вивчають можливості розвитку співробітництва в інших сферах, зокрема у сфері середньої освіти, дистанційного навчання та освіти протягом життя»⁵²⁶. Напрацювання попередніх років (розробка Концепцій розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), розвитку освіти дорослих в Україні (Л. Сігаєва, 2009) та Концептуальних положень освіти дорослих в Україні (Л. Лук'янова, 2011) уможливило внесення змін до Закону України «Про освіту» (ст. 18. Освіта дорослих) та винесення на громадське обговорення проекту Закону України «Про освіту дорослих».

Зокрема, законодавчо визначено, що «освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки»⁵²⁷.

Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Особа має право на вільний вибір закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих.

Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду через:

⁵²⁶ Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. Документ 984_011, поточна редакція. Редакція від 30.11.2015, підстава – v2980321-15.

⁵²⁷ Закон України «Про освіту», ст. 18

– спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов’язки, що мають особливості в межах спеціальності;

– перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);

– підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;

– стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов’язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, зокрема через систему *громадських* (Українська асоціація освіти дорослих УАОД, громадські організації різного рівня на культурно-освітньої спрямованості), *та державних* (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Національне агентство Erasmus+) *організацій*.

Без сумніву, введення до Класифікатора професій спеціальності «Андрагог» (2018) виступає потужним чинником для прийняття Закону «Про освіту дорослих», що створить підґрунтя для формування науково-методичного базису підготовки фахівців у галузі освіти дорослих в Україні. У цьому контексті, досвід Словацької республіки для вітчизняної педагогічної практики є зразковим.

Ще одним актуальним напрямом використання словацького досвіду у розвитку освіти дорослих в Україні є сприяння безперервному професійному розвитку дорослих через механізм порадиництва (*poradenstvo*) – персонально орієнтованого професійного консультування. Термін «*poradenstvo*» походить від англійського слова «*to consult*» – консультуватися і означає «(po) raditi (sa)» – радити, підказувати, пропонувати, присоглашати, дораджувати.

Функціонування ефективної системи порадиництва у Словаччині забезпечує Концепція порадиництва протягом життя (2008), Стратегія освіти протягом життя⁵²⁸ та порадиництва протягом життя (2007) та Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK).

Концепція порадиництва протягом життя визначає порадиництво як неперервний процес, який допомагає дорослому формувати навички, компетенції та інтереси, приймати рішення щодо освіти, підготовки/перепідготовки та працевлаштування, вибудовувати індивідуальну стратегію розвитку в освіті, роботі та інших сферах життя, де ці навички та компетенції можуть бути набуті та/або використані.

У Стратегії освіти протягом життя та порадиництва протягом життя(2007)⁵²⁹ зазначається, що «порадиництво – це комплекс консультаційних послуг, які надаються дорослим, відповідно до їх запитів для вирішення питань щодо освіти, вибору спеціальності та кар'єрного зростання на будь-якому етапі свого життя.

Програма розвитку Словацької республіки (2008)⁵³⁰ проголошує необхідність створення необхідних умов для впровадження системи порадиництва з метою створення рівних можливостей громадян до отримання інформації не стільки про потенціали навчання дорослих, але й про перспективи застосування отриманих знань, умінь та навичок на ринку праці, що дасть змогу правильно спрямовувати дорослих у виборі форм навчання, сприятиме підвищенню їх працездатності та мобільності на ринку праці.

Словацька дослідниця Л. Глушкова⁵³¹ стверджує, що «порадиництво виконує підтримуючу функцію у освіті протягом життя, забезпечуючи

⁵²⁸ Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, 2017. URL: <http://nuczv.sk/wp-content/uploads/8_memorandum.pdf> (дата звернення 07.04.2018)

⁵²⁹ Stratégiaceloživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva, 2007. URL: <<http://www.minedu.sk/clata/att/2276.pclf>> (дата звернення 08.04.2019)

⁵³⁰ Moderní začný program Slovensko 21, 2008. URL: alkp.sk/koncepcia-celozivotneho-vzdelavania-v-slovenskej-republike/ (дата звернення 08.04.2019)

⁵³¹ Hloušková, L., 2010. Celoživotní poradenství jako příležitost pro dospělé. In: E-pedagogium. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol. 1. mimořádné číslo, s. 11-22

формування компетенцій особистості для управління та планування свого професійного росту та освіти. Науковець визнає двосторонність цього процесу: порадицтво протягом усього життя через освіту сприятиме загальному розвитку особистості дорослого. Л. Широ́ва додає, що «концепція порадицтва має допомогти дорослому у житті вирішити ряд важливих питань»⁵³².

Розробниця системи андрагогічного порадицтва Катерина Майер визначає порадицтво як системну інституцію, професіональну та комплексну службу, метою діяльності якої є надання порад, інформації, пропонування рішень у вирішенні специфічних життєвих проблем⁵³³. Мова йде про спеціально організовану професійну скерованість особистості на основі аналізу її релевантності з урахуванням фізичних і психологічних індивідуальних особливостей, загальних та професійних інтересів, нахилів і здібностей, рівня освіти та професійної підготовки. При проведенні консультації враховують також потреби ринку праці, можливості працевлаштування, професійного зростання, умови праці та ін. Автор відзначає тісну взаємодію між освітою протягом життя та порадицтвом, яке виступає у якості фасилітатора неперервної освіти, ефективність якої детермінується якістю процесу порадицтва.

Іванна Піро́гова таке порадицтво означає як андрагогічне – специфічна форма допомоги дорослому у проблемних життєвих ситуаціях через освіту та навчання. Психологічний сенс порадицтва полягає у тому, щоб допомогти дорослому самому вирішити посталі проблеми професійного життя. Звідси основне завдання порадицтва – узгодження індивідуальних професійних можливостей та потреб клієнта з інтересами ринку праці, у результаті чого відбувається професійне самовизначення особистості, формуються або удосконалюються її життєвий та професійний плани, вносяться продуктивні зміни у її професійну діяльність та поведінку.

⁵³² Šírová L., 2010. Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách pre dospelých. In: E-pedagogium. Nezavislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům v šestech typů škol. 1. mimořádné číslo, s. 11-22.

⁵³³ Mayer K. Poradenstvo v andragogickom kontexte. Prešov: FF PU, 2017. s. 7.

Предмет андрагогічного порадиництва визначено В. Прусаковою⁵³⁴ як:

- проблемні ситуації, які можуть бути вирішені через освіту та навчання, наприклад безробіття, кар'єрний ріст, зміна професії та ін. Клієнти звертаються за допомогою до консультанта за допомогою у розв'язанні ситуації, отриманням достовірної інформації щодо ринку праці та його потреб;

- питання ефективного використання вільного часу (дозвілля), зокрема засобами навчання;

- проблеми, що виникають у навчанні як самого дорослого так і того, хто його навчає щодо форм, методів, прийомів та технологій навчання. Наприклад, дорослий не знає як вибудувати власну стратегію навчання, як поєднувати роботу і навчання, де отримати відповідну освіту та ін. Консультант, разом з дорослим, складає індивідуальний графік навчання для дорослого і допомагає у його реалізації. З іншого боку, у андрагога теж можуть виникати проблеми щодо того, які методики можуть бути ефективними у навчанні дорослих. У цьому випадку, консультант допомагає андрагогу у відборі дієвих методик. Враховуючи предмет андрагогічного порадиництва, К.Майер виділяє два види порадиництва – професійне та кар'єрне (рис. 5.7)

Аналіз рисунку 5.7 показує провідну відмінність між професійним та кар'єрним порадиництвом: перше відбувається переважно на початку трудової діяльності дорослого і забезпечує його обізнаність щодо професійних орієнтацій особистості. Кар'єрне порадиництво є дієвим за умови задоволення потреби у кар'єрному зростанні дорослого, при виборі ним стратегії просування по кар'єрних сходинках. Такий поділ андрагогічного порадиництва обумовлений динамічним розвитком неперервної освіти, виникненням потреби в освіті протягом життя, постійних змін на ринку праці відповідно до економічних перетворень суспільства та необхідності набуття дорослим сьогочасних компетенцій.

⁵³⁴ Průšaková V. 2005. Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print. C. 32

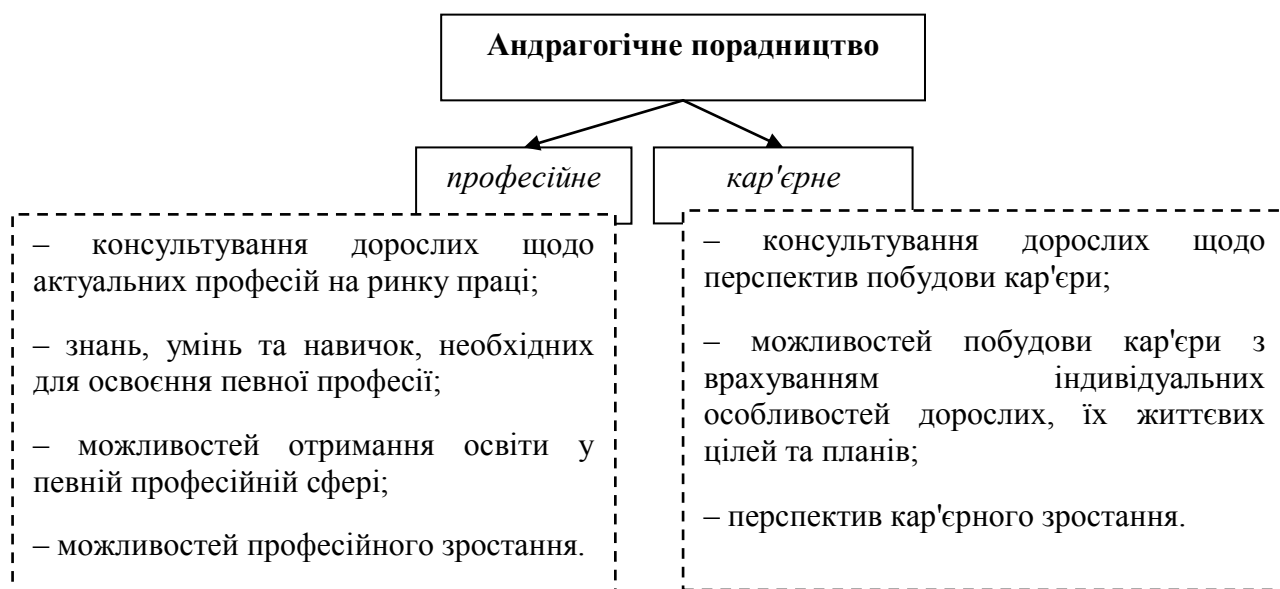


Рисунок 5.7 Структура андрагогічного порадицтва у Словацькій Республіці

Навчальний предмет «Андрагогічне порадицтво» є обов'язковим до вивчення студентами третього курсу бакалаврату, які навчаються за спеціальністю «Андрагогіка» в університетах Словаччини, зокрема Прешовському університеті у Прешов (додаток М). Курс викладається у 3 семестрі, за результатами проходження якого студент повинен отримати 5 кредитів.

Протягом семестру оцінюється діяльність на семінарських заняттях, максимум 10 балів, один письмовий огляд максимум за 10 балів, 30 балів наприкінці семестру. Ви повинні заробити принаймні 45 балів, щоб отримати рейтинг «А», заробити рейтинг «В» – щонайменше 40 балів, за рейтинг «С» – 35 балів, 30 балів, D рейтинг – щонайменше 25 балів. Кредити не присуджуються студенту, який отримав менше 5 балів, менше 5 балів за семестр і менше 15 балів за кінець семестру.

Очікуваними результатами є:

- уточнити теоретичні знання про розвиток і поняття андрагогічного консультування;

- визначити основні поняття та методи андрагогічного консультування;
- виявляти, розрізняти, застосовувати діагностичні процедури;
- визначити та обґрунтувати компетенції радника-андрагогіка.

Зміст дисципліни складають: історія розвитку андрагогічногопорадництва; наукові концепції андрагогічного порадиництва; підходи до андрагогічного порадиництва та його види; специфіка консультаційного процесу та його етапи; методика андрагогічного порадиництва; професійна етика та обов'язки консультанта (andragogický poradca); синдром емоційного вигорання та його запобігання.

Аналіз спеціальностей, за якими ведеться підготовка персоналу у галузі освіти дорослих в Україні показав, що андрагогічне порадиництво дотичне до таких спеціальностей як інформаційний менеджмент; менеджмент персоналу, організацій, соціокультурної діяльності, управління громадськими організаціями, навальними закладами, міжнародними освітніми проєктами, інноваціями в освіті, психологічне консультування та ін. Утім в Україні, на відміну від Словаччини, воно не має чіткої спрямованості на андрагогічний аспект консультування, проте має чітку направленість на менеджмент. Зазначимо, що мета андрагогічного консультування полягає в тому, щоб визначити проблему, потреби у навчанні та потенціал особистості, якщо можливе навчання, або навчання, сприяння в освіті та навчанні з метою усунення проблеми, розвитку особистості індивіда, насичення його потреб та інтересів, а також на кінцевому етапі також впливу на його / її якість життя. Це означає надання консультацій з навчання, вибору кар'єри, відбору робочих місць, кваліфікації, перепідготовки, особистісного зростання.

На нашу, підготовку андрагогівв Україні можна починати вже на першому рівні вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта / педагогіка». З цією метою необхідно:

1. Закладам фахової передвищої освіти педагогічного спрямування включити до навчального плану підготовки молодших бакалаврів спецкурс «Андрагогіка» з метою формування андрагогічного спрямування професійного світогляду майбутнього педагогічного персоналу.

2. Закладам вищої освіти розробити навчально-методичне забезпечення освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки (Освіта дорослих)».

3. Закладам підвищення кваліфікації та перепідготовки запровадити навчальні програми підготовки фахівців у галузі освіти дорослих.

4. Неурядовим організаціям сфери неформальної освіти упровадити курси підготовки андрагогів.

5. Усім зацікавленим сторонам поширювати інформацію щодо особливостей діяльності андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих.

Щодо першого, то автором розроблено та апробовано спецкурс «Основи андрагогіки» для студентів Вищого комунального навчального закладу «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської області.

У зв'язку з навчальним планом підготовки фахівців за спеціальністю 013 Початкова освіта спецкурс «Основи андрагогіки» відноситься до дисциплін варіативної частини за вибором студентів. Спецкурс впроваджено на 4-м курсі навчання, протягом двох семестрів, загальною кількістю — 29 годин.

Метою викладання спецкурсу «Основи андрагогіки» є знайомство майбутніх вчителів з особливостями надання освітніх послуг різним категоріям дорослих в умовах сучасного суспільства.

Основні завдання спецкурсу «Основи андрагогіки»:

- окреслити предмет і завдання андрагогіки;
- визначити поняття освіта дорослих;
- обґрунтувати складові неперервної освіти;

- виокремити особливості дорослої людини як суб'єкта освіти і навчання;
- зазначити фактори, які впливають на самоосвіту дорослих в системі їх неперервної освіти;
- розкрити особливості освіти дорослих;
- розкрити особливості андрагогічного консультування у системі освіти дорослих.

У результаті вивчення «Основ андрагогіки» студент повинен:

знати предмет, завдання, технології андрагогіки; специфіку освіти дорослих;

уміти характеризувати систему роботи з дорослими; застосовувати різні методи навчання дорослих; планувати професійну діяльність з урахуванням особливостей навчання дорослих; надавати відповідну консультативну допомогу різним категоріям дорослих.

Модуль I

Змістовий модуль 1. Андрагогіка як наука про освіту дорослих

Тема 1. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства.

1. Неперервна освіта як нова концепція «освіти впродовж життя»
2. Становлення і шляхи розвитку андрагогіки
3. Предмет і завдання андрагогіки

Тема 2. Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання

1. Дорослість як етап життєвого циклу
2. Основні психофізичні закономірності розвитку дорослих
3. Освітні орієнтації дорослих

Тема 3. Освіта дорослих як цілісна система

1. Формальна освіта дорослих
2. Неформальна освіта дорослих
3. Інформальна освіта дорослих

Семінарське заняття 1. Теоретичні основи освіти дорослих

1. Роль освіти в соціалізації різних груп дорослих.
2. Освіта в структурі людської діяльності
3. Самоосвіта дорослих в системі неперервної освіти

Змістовий модуль 2. Специфіка навчання дорослих

Тема 5. Андрагог як фахівець у галузі освіти дорослих

1. Професійні якості андрагога.
2. Особистісні якості андрагога.
3. Ролі андрагога у процесі навчання дорослих.

Тема 6. Технологія навчання дорослих

1. Цикл Колбаяк модель навчання дорослих
2. Методи навчання дорослих.
3. Компетентнісна складова освіти дорослих

Модуль 2

Змістовий модуль 1. Андрагогічне консультування в системі освіти дорослих

Тема 7. Вступ до андрагогічного консультування.

1. Цілі та завдання андрагогічного консультування.
2. Види андрагогічного консультування.
3. Умови результативності андрагогічного консультування.

Тема 8. Консультативний процес.

1. Етапи консультативного процесу
2. Діагностика у андрагогічному консультуванні.
3. Методи андрагогічного консультування.

Тема 9. Комунікація у андрагогічному консультуванні.

1. Основи комунікаційного процесу в андрагогічному консультуванні.
2. Способи комунікації
 - 2.1. Вербальна комунікація
 - 2.2. Невербальна комунікація.
3. Умови ефективності комунікаційного процесу.

Семінарська заняття 2. Практика андрагогічного консультування.

Змістовний модуль 2. Практична андрагогіка

Тема 10. Освіта людей поважного віку

1. Геронтологія в системі освіти дорослих.
2. Соціальні проблеми людей поважного віку.
3. Творчість як фактор самореалізації людей поважного віку.

Тема 11. Професійний ріст та кар'єра особистості

1. Поняття про професійне життя та кар'єру особистості.
2. Вибір професії як соціально-психологічна проблема дорослого.
3. Специфіка побудови кар'єри.

Тема 12. Проєктна діяльність андрагога

1. Соціальна складова проєктної діяльності андрагога.
2. Візія та місія проєкту.
3. Структура проєкту.

Семінарське заняття 3. Ефективні практики проєктної діяльності андрагога.

Вказаний спецкурс спрямований на підвищення рівня обізнаності студентів фахового педагогічного коледжу щодо специфіки професії андрагога, особливостей процесу андрагогічного консультування та надання допомоги різним категоріям дорослих. Вважаємо, що запровадження даного спецкурсу створить підґрунтя для подальшого професійного визначення студентів фахового коледжу у якості андрагогів – фахівців у галузі освіти дорослих.

У контексті розширення освітніх можливостей дорослих, взірцевим є досвід створення Університетів третього віку. У Словаччині вони діють у системі університетів як окремий навчальний підрозділ. Так, у складі Центру ціложиттєвого та компетентнісного навчання Прешовського університету у

м. Прешові діє Univerzita tretieho veku – Університет третього віку⁵³⁵ у рамках Геронтологічної програми ЮНЕСКО та у співпраці з Асоціацією університетів третього віку Словаччини (AS UTV). Основним завданням Університету є: оптимальне надання наукових знань з обраних галузей людям третього віку, організація їх дозвілля та відпочинку.

Необхідність залучення людей третього віку до освітнього процесу зумовлене насамперед цілою низкою соціально-демографічних передумов. Останнім часом у соціальній структурі суспільства постійно збільшується частка старшого покоління. Демографічне старіння населення призвело до істотних змін у соціальній політиці. У 1982 році на першій Міжнародній (Віденській) асамблеї з проблем старіння був прийнятий план дій із визначенням загальних положень ряду заходів в інтересах літніх людей у семи пріоритетних галузях, одна з яких – культура й освіта. Постійне вдосконалення шляхом самоосвіти й навчання в навчальних закладах розглядалася як одна з основних сфер діяльності, в якій літні люди знаходять задоволення.

Серйозне теоретичне осмислення сутності та ролі навчання літніх людей розпочалося в Європі з середини 1970-х років. Це можна вважати першим етапом навчальної геронтології. Саме тоді почали засновуватися громадські об'єднання та народні університети, що створили передумови для відповідної політики щодо літніх людей. Вони працювали у формі «навчатися розважаючись»; відходячи від стереотипу «доживання як небудь» формували нову життєву орієнтацію. Сьогодні можна спостерігати збільшення масштабу відкриття університетів третього віку в Європі, Америці, навіть у країнах пострадянського простору. Заснування першого університету третього віку в Тулузі у 1973 р. ініціював професор П'єр Велла. Протягом семи років відкрилося ще 52 подібних закладів у Франції, один в Квебеку та місті Шербрук. Професор П'єр Велла використав можливість започаткування університету третього віку як відповідь на соціальні та

⁵³⁵ Univerzita tretieho veku. URL: <https://www.unipo.sk/cckv/u3v>

культурні запити літніх громадян. «Навчання» тут розуміється в широкому сенсі. Воно включає в себе фізичні вправи, а також громадську діяльність, метою якої є поліпшення якості життя літніх людей. Основна увага приділяється груповому навчанню та експерименту⁵³⁶.

У Словаччині університети «третього віку» є найбільш популярними інституціями, що займаються навчанням літніх людей – сеньйорів. Програма університетів ставить своєю метою подолання негативних ознак старіння за допомогою пропаганди психічної та фізичної активності, бажання збільшити і поглибити знання, підготовка до громадської діяльності. Зміст навчальної програми складають: англійська (німецька) мова, практичне городництво, соціально-економічна географія, астрономія, католицька теологія, діджиталізація, історія мистецтв, туризм, курортологія та ін.

Вступники можуть бути допущені до навчання на основі письмової заяви, у якій зазначається найвищий рівень освіти та по досягненню ними 45 років. Навчання в університеті третього віку триває три роки. Семестр зазвичай складається із 21 заняття, розділених відповідно на сім-шість семінарів у формі лекцій та консультацій, а також практичні вправи та екскурсії. Наприкінці кожного семестру відбувається екзаменаційна сесія у вигляді складання іспитів (усно або письмово). За результатами виконання програми випускники отримують диплом про закінчення навчального закладу і проходження відповідної навчальної програми.

Головний критерій освіти в третьому віці, на думку С. Федоренко, – це зміна якості життя в контексті безперервної освіти. Це виражається в тому, що у людей з'являється виразне відчуття задоволення від спілкування, від того, що вони роблять разом з іншими людьми. Якщо змінюється якість особистого життя, то неминуче воно, зрештою, призводить до зміни якості життя суспільства.⁵³⁷

⁵³⁶ Федоренко С. А. Університети "третього віку" як складова безперервної освіти: зарубіжний досвід. Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 1. С. 133-138.

⁵³⁷ Федоренко С. А. С. 136.

Дане положення ми взяли за основу розроблення освітнього соціально-культурного проєкту «Університет третього віку для педагогів», реалізованого на базі Коростишівського педагогічного коледжу імені І.Я.Франка. Актуальність проєкту обумовлюється наступним. До основних змін, передбачених реформою системи освіти в Україні віднесено «новий шкільний учитель, який володіє сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства». На жаль, шкільна практика виявляє низький рівень володіння вчителями мультимедійними засобами навчання, методиками розвитку критичного мислення та формування необхідних компетенцій особистості XXI століття. Зокрема, це стосується вчителів третього віку (50+).

У проєкті Закону «Про загальну середню освіту», який Міністерство освіти готує для внесення до парламенту, передбачається, що всі працівники пенсійного віку будуть переведені на контрактну форму роботи. У контракті має бути чітко прописано: як людина проводить навчальний процес, чи володіє сучасними методиками навчання, чи в неї хороша результативність роботи з учнями.

За статистичними даними Житомирського обласного управління освіти кількість учителів-пенсіонерів лише по м. Житомиру становлять 18% (411 чол.) загальної кількості вчителів (2315 чол.). Отже, припускаємо що 18% вчителів не достатньо володіють «сучасними методиками викладання і здатні реалізовувати педагогіку партнерства». У наслідку, – низька результативність роботи з учнями, невисока конкурентоспроможність педагогів третього віку на ринку праці, перехід вчителів на умови роботи за контрактом. Серед ризиків – масове звільнення вчителів за умовами контракту.

Вважаємо, що «Університети третього віку для педагогів» створить можливості для вирішення окресленої проблеми. Проєкт пропонує реалізацію принципу навчання вчителів третього віку впродовж усього життя за рахунок підвищення їх інтелектуального та професійного рівня, підтримки фізичних, психологічних та соціальних здібностей.

Мета проекту:

- апробувати методику підвищення успішності викладацької діяльності вчителів третього віку за рахунок формування навичок критичного мислення; посилення методологічної підготовки щодо використання мультимедійних технологій у навчанні;
- розширити коло спілкування та обміну досвідом (зустрічі з керівниками міста, науковцями, культурними діячами, провідними спеціалістами та гостями міста);
- сприяти активної участі вчителів третього віку у житті суспільства і встановленню діалогу між поколіннями, залучати вчителів третього віку до реалізації молодіжних проектів.

Планування проекту:

1. Які кроки (завдання) сприятимуть досягненню мети проекту?

Вище зазначені завдання реалізовуватимуться у форматі лекцій, семінарів, тренінгів, дебатів, майстер-класів, зустрічей, екскурсій (очна, дистанційна та заочна участь).

2. Які ресурси потрібні для досягнення мети проекту?

мультимедійна лабораторія

3. Які кількісні та якісні показники свідчатимуть про позитивний результат реалізації проекту?

Кількісні показники: 20% вчителів Житомирської області пройдуть навчання в Університеті третього віку.

Якісні показники: підвищиться професійний та методичний рівень вчителів третього віку, активне використання мультимедійних технологій у навчанні, впровадження принципів педагогіки партнерства у роботу з учнями.

4. Який термін необхідний для реалізації проекту? 1 рік

Термін реалізації проекту – з 01 грудня 2018 р. по 30 червня 2019 р.

Заходи проведені в рамках проєкту

- **Вступ. Основні можливості використання ІКТ у навчання**
- **Створення інтерактивних презентацій**
Види презентацій: автоматичні, зі сценарієм, інтерактивні. Етапи створення презентацій. ПЗ для створення презентацій. Створення презентації за зразком віртуального середовища.
- **PREZI - хмарне презентаційне програмне забезпечення**
Ознайомлення з інтерфейсом ПЗ. Особливості використання та можливості онлайн-сервісу. Створення динамічних презентацій.
- **Створення ментальних карт**
Історія появи ментальних карт. Етапи створення інтелект-карт. Створення ментальних карт у ПЗ «XMind».
- **Скрайбінг як спосіб візуалізації навчального матеріалу**
Основи створення скрайбінг-презентації. Ресурси для створення скрайбінгу.
- **Освітні платформи відкритих онлайн-курсів**
Можливості використання Інтернету в навчанні. Підвищення кваліфікації, шляхом проходження онлайн курсів. Prometheus, EdEra, сайт «На Урок». Організація онлайн олімпіад.
- **Моделювання сайтів з допомогою хостингу Google Sites**
Підвищення методичної підготовки щодо використання ІК-технологій у навчанні;
- **Презентація навчальних досягнень**

У результаті, проєкт визнаний лауреатом Всеукраїнської премії «Інновації в освіті – 2018» (номінація «Кращий інноваційний освітній соціальний проєкт місцевого значення») та Всеукраїнського конкурсу наукових проєктів (номінація – «Наука та громадянське суспільство: соціальні проєкти задля покращення якості життя громади» (Київ, 2019).

Загалом, навчання у проєкті взяло 20 викладачів коледжу, які підвищили рівень інформаційної компетентності, обізнаності щодо новітніх мультимедійних засобів візуалізації навчального матеріалу. Враховуючи важливість окресленої проблеми, перспективним вважаємо поширення досвіду «Університет третього віку для педагогів» на місцевому рівні: серед вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та зацікавлених суб'єктів освітнього процесу.

Висновок до п'ятого розділу

Здійснене науково-педагогічне дослідження дало можливість проаналізувати та виявити передумови та тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI століття.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що основними передумовами розвитку освіти дорослих на початку третього тисячоліття виступили: 1) ухвалення нового закону «Про освіту» (дефініція освіти дорослих як складової частини системи освіти впродовж життя); 2) розробка і прийняття законопроєкту «Про освіту дорослих»; 3) формування громадської думки про освіту дорослих і освіту протягом життя; 4) включення освіти дорослих в плани обласного, місцевого розвитку; 5) визначення з підходами до управління (і фінансування) формальною та неформальною освітою дорослих на державному, обласному, міському/ районному рівнях.

Провідними тенденціями розвитку освіти дорослих в Україні в умовах інтеграції до європейського освітнього простору є: тенденції європейського виміру (європеїзація країн, загальні світові тенденції розвитку освіти взагалі та освіти дорослих зокрема; структурні та функціональні трансформації європейської системи освіти дорослих); соціально-економічного виміру (відображує тісний зв'язок освіти дорослих з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті Європейського Союзу та України зокрема); соціокультурні тенденції (відображають спрямованість європейських країн на розвиток дорослої людини впродовж усього життя, її максимальну адаптацію до потреб людини, створення сприятливих умов для самореалізації, соціалізації, життєвої активності та участі в розбудові громадянського демократичного суспільства). Звідси постають специфічні тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (тенденція демократизації суспільства, яка виражається через появу громадсько-державного управління освітою дорослих, створення регіональних програм розвитку

освіти дорослих, поширення місцевих ініціатив надання інформаційно-освітніх послуг різним категоріям дорослого населення).

Розвиток освіти дорослих на початку XXI століття розглядається у дослідженні у контексті її неперервності на основі андрагогічного ціннісного підходу. Неперервна освіта дорослих поєднує усі види навчання у його формальному, неформальному та інформальному вимірах; спрямована на надання дорослій людині можливостей для вільного вибору методів, засобів та технологій навчання у відповідності з її індивідуальними запитами.

У ході дослідження встановлено, що Україна має достатній практичний досвід розвитку освіти дорослих через упровадження андрагогічного підходу до підготовки фахівців різних галузей економіки, організацію курсів підвищення кваліфікацій, формування міждисциплінарних програм для здобуття паралельних та додаткових спеціальностей, надання вільного доступу до навчання через глобальну інформаційну освітню мережу. Проте, ці ініціативи потребують державної підтримки через розробку Концепції та Національної програми освіти упродовж життя; прийняття законодавчих актів, нормативно-правових документів щодо освіти дорослих; проведення системних заходів, спрямованих на реалізацію державної політики у сфері формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

На часі необхідність підготовки фахівця у галузі освіти дорослих, який повинен володіти спеціальними професійними знаннями, теоріями і технологіями навчання дорослих; вміннями і навичками у разі потреби перебудувати свою професійну діяльність відповідно до освітніх потреб дорослих, систематичного підвищення своєї професійної компетентності; організаторськими та комунікативними здібностями. У співпраці з дорослим, спираючись на його особистий досвід, андрагог спроможний витворити нове смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і особистісному аспектах.

У зв'язку із цим в Україні існує суспільний запит на комплексну науково-обґрунтовану кваліфікаційну характеристику професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Основними складовими професійної компетентності андрагога визначено спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну, рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентності.

Результати дослідження першого розділу відображено у шести публікаціях автора дисертації:

1. Самойленко О. 2016. Освіта дорослих в Україні: історіографія проблеми. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane»* (30.07.2016 - 31.07.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. g o.o. «Diamond trading tour». с.17-22
2. Самойленко О. 2017. Творча група як форма підвищення професійної компетентності викладача. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 51. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С.54-59.
3. Самойленко О. 2019. Підготовка педагогічного персоналу для систем освіти дорослих в Україні та Словаччині. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: [монографія; колектив авторів]. Житомир: Вид. О. О. Євенок. с. 270-295.
4. Samoilenko O. 2019. Systém vzdelávania dospelých na Ukraine a na Slovensku. *Teória a prax edukácie dospelých. Andragogické vedecké štúdie*: матеріали Міжнародної наукової конференції. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. pp. 78-83. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayer2>

5. Samoilenko O. 2019. Formation and development of adult education in Ukraine and Slovak Republic: comparative analysis. *Scientific Herald of the Institute of Vocational education and Training of NAES of Ukraine: collection of researches*. Issue: 1(18). P. 195-201.

ВИСНОВКИ

Узагальнення Узагальнення результатів дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) свідчить про досягнення мети і розв'язання завдань дослідження, що дає підстави для наступних висновків:

1. Фрагментарне висвітлення у вітчизняному науковому педагогічному дискурсі проблеми тенденцій розвитку освіти дорослих в окремих країнах та відсутність повного охоплення європейського простору освіти дорослих підтвердило актуальність теми дослідження і зумовило необхідність розроблення авторської моделі на декількох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, методики та техніки компаративного дослідження. Інтеграційною основою в дослідженні визначено загальнометодологічні підходи: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, порівняльний, індуктивний, системний, синергетичний. Для з'ясування особливостей взаємодії суб'єктів освіти дорослих реалізовано суб'єктний, діалоговий та ресурсний підходи. Ціннісно-сміслові та результативні характеристики освітнього неперервного процесу визначено за допомогою компетентнісного, андрагогічного, акмеологічного та онтологічного підходів.

За результатами аналізу ключових понять дослідження доведено, що освіта дорослих у Словаччині є цілісною системою професійної підготовки дорослої людини до умов глобального, конкурентного ринку праці на основі кваліфікаційно-компетентнісного підходу, який визначає значущість результатів формальної, неформальної та інформальної освіти і відповідає вимогам європейської освітньої парадигми підготовки фахівців.

2. На основі інтерпретації історико-педагогічних ідей виокремлено п'ять послідовних етапів розвитку освіти дорослих у Словаччині: застановчий (1862-1918), ідеологічний (1918-1945), трансформаційний (1945-1990), концептуальний (1990-2004) та євроінтеграційний (2004-

2019). Доведено, що формування розгорнутої нормативно-правової бази освіти дорослих у Словаччині (Закони «Про державне управління у сфері освіти та шкільне самоврядування» (2003), «Про освіту» (2008), «Про освіту протягом життя», «Про професійну освіту» (2009), Урядові програми розвитку освіти дорослих, імплементація міжнародних документів у галузі освіти дорослих) створює сприятливі умови для реалізації Концепції освіти впродовж життя, валідації та визнання результатів неформальної та інформальної освіти, визначення пріоритетних напрямів, форм та методів навчання дорослих; специфіки професійної підготовки фахівців засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

3. Обґрунтовано концептуальні засади розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці на основі доктрин американської та англійської андрагогічних шкіл; філософсько-педагогічних ідей гуманістично-ліберальної, трансформативної та постмодерної теорій. Виявлено, що система освіти дорослих у Словаччині спирається на андрагогічні принципи навчання дорослих М. Ноулза та емпіричну модель навчання дорослих Д. Колба, якими окреслюється важливість життєвого досвіду дорослого учня у побудові його освітньої траєкторії. Досліджуваний феномен розглядається у проєкції тривимірної моделі освіти дорослих Словаччини, основними компонентами якої є: когнітивний (система знань про навколишню дійсність та самого себе); прагматичний (сукупність професійних знань і компетентностей особистості); креативний (здатністю до перетворення дійсності, відкритість до змін). Доведено, що багатогранність освіти дорослих зумовлена специфікою економічного розвитку Словаччини та спрямованістю на формування компетентнісного фахівця для ринку праці.

4. З'ясовано, що набуття Словаччиною статусу країни-члена Європейського Союзу уможливило інтенсивний розвиток неформальної та інформальної освіти дорослих як складових системи неперервної освіти у

контексті європейської освітньої політики. Доведено, що система неформальної освіти дорослих забезпечує широкі пропозиції щодо перспектив навчання та засобів його забезпечення через діяльність державних та громадських організацій. Метою таких освітніх практик визначено розробку ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної ціложиттєвої освіти.

Зазначено, що інтеграція Словаччини до єдиного європейського освітнього простору зумовила прискорення процесу створення та поширення масових відкритих освітніх онлайн-курсів (МООС), які у контексті їх змістової наповненості, доступності та варіативності забезпечують ефективність в особистісному та професійному розвитку дорослого в умовах інформальної освіти.

Виявлено, що у словацькій системі освіти дорослих визнається значущість результатів формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих через специфічну систему валідації у межах Європейської рамки кваліфікацій. Механізмами визнання результатів навчання дорослого у Словацькій Республіці визначено єдину європейську рамку кваліфікацій (Europass) та Європейську систему трансферу кредитів для професійної освіти та навчання (ECVET).

5. Охарактеризовано систему підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у Словаччині, яка здійснюється на засадах інтердисциплінарного андрагогічного та кваліфікаційно-компетентнісного підходів. Зміст підготовки складають спеціальні та загальні навчальні предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність фахівця у галузі освіти дорослих. Охарактеризовано фундаментальну основу діяльності андрагога, що містить три системоутворювальні компоненти: предметно-змістовий, проєктувально-технологічний та організаційно-діагностувальний. Проаналізовано перспективні напрями підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у

Словаччині, що здійснюється в системі підготовки сертифікованих лекторів – фахівців з підвищення кваліфікації працівників для різних галузей економіки безпосередньо на робочому місці. Обґрунтовано позитивний вплив досліджуваного феномена на підвищення зайнятості, покращення міжособистісної взаємодії, ментального здоров'я та безпеки громадян, які здатні швидко адаптуватися до мінливих умовах глобалізованого соціуму.

6. Визначено та обґрунтовано провідні тенденції розвитку освіти дорослих у Словаччині та в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) на різних рівнях суспільного розвитку. У глобальному контексті виявлено тенденції до інформатизації та віртуалізації освітнього простору, зростання масштабів академічної мобільності, зміни парадигми організації навчального процесу у напрямі індивідуалізації, диференціації та інновацій. Доведено, що на регіональному рівні значимою є тенденція до трансформації ціннісних орієнтацій в умовах курсу на європейську інтеграцію; на місцевому – актуалізація потреби у розвитку креативного потенціалу, творчих здібностей дорослих, універсальних управлінських та організаторських навичок.

З'ясовано, що сучасна стратегія перспективного розвитку держав реалізується у межах європейської програми навчання дорослих, яку національні координатори впроваджують на рівні країн-членів. Доведено, що освіта дорослих здійснює вагомий внесок у національні стратегії сталого суспільного розвитку, сприяє реалізації основоположних європейських цінностей, справедливості, активної громадянської позиції, креативності та новаторства. З'ясовано, що освіта дорослих забезпечує реальний та необхідний зв'язок навчання і виховання з політичною, економічною та суспільною системою країни, створює умови для задоволення освітніх потреб громадян, їхніх можливостей з метою професійного розвитку та самореалізації, підвищення ефективності й результативності життєдіяльності. Доведено необхідність сталих

інвестицій в освіту дорослих на всіх рівнях суспільного розвитку у довгостроковій перспективі, а саме: підтримання конкурентоспроможності, добробуту, академічної та трудової мобільності, соціальної консолідації тощо.

7. Окреслено перспективи творчого застосування в Україні позитивного словацького досвіду освіти дорослих з метою модернізації вітчизняної системи освіти. На основі SWOT-аналізу виявлено її переваги: наявність комплексу міжнародних зобов'язань у відповідному напрямі, зацікавленість у розробленні та впровадженні ефективної політики серед провайдерів освітніх послуг в Україні; активна розбудова громадського та приватного сектору освіти дорослих. Доведено про необхідність прийняття законопроекту «Про освіту дорослих» та Концепції розвитку освіти дорослих; поширення досвіду створення закладів інноваційного типу з наданням освітніх послуг різним категоріям дорослого населення; розроблення механізмів визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та формального навчання; переходу на персоніфіковану модель підвищення кваліфікації педагогічного персоналу з наданням можливостей індивідуальних освітніх програм. Виявлено актуалізовану суспільну потребу у подальшій професіоналізації освіти дорослих шляхом підготовки фахівців у галузі андрагогіки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальші наукові пошуки шляхів удосконалення вітчизняної системи освіти дорослих потребують: урахування закономірностей її функціонування в умовах інтеграції до європейського освітнього простору, розбудови громадянського суспільства, вивчення та обґрунтування організації психолого-педагогічного супроводу підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, механізмів професійного становлення андрагога та системи його моніторингу, дидактичних вимог до створення і впровадження електронних освітніх ресурсів у систему формальної освіти дорослих, інноваційної діяльності на різних рівнях освіти дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. AIVD 2018. *Certifikovaný kurz lektora*. Dostupné na internete: <[http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovany kurz lektora/](http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovany_kurz_lektora/)>.
2. Anderson N. 2014. Freeonline AP courses debuted XWebsite. InTheWashingtonPost. URL: http://www.washingtonpost.com/local/education/free-online-ap-courses-debut-on-edx-web-site/2014/10/20/6b16c204-5883-11e4-b812-38518ae74c67_story.html
3. Armstrong A. C., Armstrong, D., Spandagou, I. 2010. *Inclusive education: International policy & practice*. Thousand Oaks, California : Sage.
4. *Asociácia lektorov a kariérnych poradcov* URL: <https://alkp.sk>.
5. Balážová J., Lechta V. 2013. Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii. *Pedagogické rozhľady*. 22 (1). s. 8-10.
6. Ballard K. 2013. *Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion*. International Journal of Inclusive Education. 17 (8). pp. 762-775.
7. Bartoňková H. 2010. *Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb*. Foucaltovo andragogické kyvadlo. Vyd. 1. Praha: MJF Praha, 292 s.
8. Bednaříková I. 2008. *Kapitoly z andragogiky* 1. Dotisk 1. vydání z r. 2006. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
9. Benkler Y. Common wisdom: Peerproduction of educational materials URL: COSL Press, UtahStateUniversity, 2005. URL: [ttp://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf](http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf) (дата обращения: 28.03.2015).
10. Brookfield S. D. 1989. *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate*. L. : Routledge.
11. Brüggemann C. 2012. *Roma Education in Comparative Perspective*. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava : United Nations Development Programme. Web: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>.

12. By The Numbers: MOOCsin 2018 URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>
13. Černá Ľ., Uhál' M. 2009. *Úloha neformálneho vzdelávania v procese celoživotného vzdelávania*. Košice: Typopress.
14. Coalo J. J. With 24 MillionStudents, CodecademyIsBiggerThanYouThought. InForbes. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupnéna internete: <http://www.forbes.com/sites/jjcolao/2014/04/23/with-24-million-students-codecademy-is-bigger-than-you-thought/>
15. *Communication from the commission Making a EuropeanArea of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678 final. Commission of the European Communities 2001.
16. Cooke P. 2007. *Critique of the learning region concept and reevaluation of regional innovation systems*. In Gustavsen, B., Nyhan, B., Ennals, R. Learning together for local innovation: promoting, learning regions. Luxemburg, CEDEFOP.
17. Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Oficial Journal* 2012/C 398/01, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398>.
18. Coursera. Community. [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupnéna internete: <https://www.coursera.org/about/community>
19. Cross P. K. 1984. *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass.
20. Detko J., Fonodová I., Gállová Ľ., Klempová M., Lasz A., Šprlák T. 2016. *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. Bratislava. URL: https://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/analyza_valiadacia_vysledkov_neformálneho_vzdelavania_a_informálneho_ucenia_4377.pdf [Last accessed: 05.11.2018].
21. Dočekal V. 2012. Cyklus zkušenostního učení a jeho ideové inspirace. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. r. XV. č. 1. s. 14-16.

22. Dočekal V. 2015. Integrál Andragogy in the Czech Republic. *The Sociál Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen : University of Debrecen, Department of Andragogy. p. 213-219.
23. Dolinská V., Glocková M. 2011. *Učiaci sa organizácia*. Banská Bystrica: Akadémia umení.
24. Dolinsky M. 2011. Corporate Social Responsibility as a Viable Business Concept. In: *Sustainable Intelligent Manufacturing: proceedings*. Lisboa: IST Press.
25. Dvořáková Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha : C. H. Beck. 485 s.
26. Dvořáková M. 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia Paedagogica*. r. 17, č. 1. s. 59-74.
27. Dvořáková M. 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých : vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
28. Dvořáková M., Langer T. 2012. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých? č. 3 , s. 5-7.
29. Dvořáková Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha : C. H. Beck.
30. Efimova L. (2004). Discovering the iceberg of knowledge work: a weblogcase. Proceedings of Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC04), Innsbruck, 2-3 April 2004.
31. *Educational Era: студія онлайн-освіти*. URL: <https://www.ed-era.com>
32. Efimova L. 2004. Discovering the iceberg of knowledge work: a weblogcase. Proceedings of Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC04), Innsbruck, 2-3 April 2004.
33. Erédia S. A. 2011. Sustainable Communication: From Responsibility to Sustainability. In: *Sustainable Intelligent Manufacturing: proceedings*. Lisboa : IST Press.
34. *Europa FP7 EC Website*. URL: <http://www.ec.europa.eu>

35. Europe 2020. 2010. *A strategy for smart sustainable and inclusive growth*. European Comission. Access Mode. URL: https://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. [Last accessed: 05.11.2018].
36. *European Council Presidency Conclusions*, Lisbon, 23-24 March 2000, paragraphs 5, 24 and 25, pp. 2 and 8.
37. *European guidelines for validating nonformal and informal learning*, CEDEFOP. 2009. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
38. *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (EKR)*. 2009. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev.
39. Feuser G. 1997. *Inclusive Education — Education all Children and young people together in preschool establishments and schools*. Doctoral thesis, Web: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>. [Last accessed: 20.02.2018].
40. Filadelfiová J., Gerber D. 2012. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010*. Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov.
41. *Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common Language and common understanding and monitoring of the sector* (2010). URL: <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>
42. Freire P. 1997. *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar*. Riode Janeiro. URL: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-professora-sim-tia-nao-desbloqueado.pdf> (дата обращения: 01.010.2016).
43. Friedman E.; Gallová Kriglerová, E.; Kubánová M.; Slosiarik M. 2009. *Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Budapešť : Roma Education Fund.

44. Frk V. Pirohová I. 2003. *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov*. Prešov : Pavol Šidelský – Akcent Print. 136 s.
45. Frk V., Kredátus J. 2007. *Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov*. Prešov : Akcent Print.
46. Gallová Kriglerová, E.; Gažovičová T. eds. 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava : CVEK.
47. Giroux H. A. 1991. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*. Vol. 28. p. 51-67.
48. Gnahs D. *Competences – acquisition, identification, instruments*. Bielefeld 2010.
49. Gyarfášová O., Brutovská, G., Filadelfiová J., Sekulová M., Gál R., Sirovátka T. 2006. Evaluácia sociálnej politiky zameranej na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. *Výskumná správa* (VS/2005/0707). Evaluácia politík sociálnej inklúzie metódou otvorenej koordinácie. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky. URL: http://www.ivo.sk/buxus/docs//socialna_inkluzia/Evaluacia_soc_politiky_SK.pdf. [Last accessed: 10.06.2017].
50. HA T. H. MOOCS bynumbers: Wherearewenow? [online]. 2014. [cit. 2015-03-20]. Dostupné na internete URL: <http://ideas.ted.com/moocs-by-the-numbers-where-are-we-now/>
51. Hájková V.; Strnadová, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
52. Hapalová M.; Drál' P. 2010. *Regulácia a riadenie školského systému. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
53. Haug P. 2016. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15017419.2016.1224778>. [Last accessed: 05.03.2018].
54. Havlová J. 1996. *Profesní dráhy ve 20. století*. Praha : Karolinum. 148 s.

55. Higher Education to 2030. 2008.. Vol. 1. *Demography* Paris : OECD Publishing, URL: https://www.keepeek.com/DigitalAssetManagement/oecd/education/highereducationto2030volume1demography_9789264040663en#.WZ7UMIE3V_8 [Last accessed: 05.11.2018].
56. Hloušková, L., 2010. *Celoživotní poradenství jako příležitost pro dospělé*In: *E-pedagogium*. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol. 1. mimořádné číslo, s. 11-22
57. Honey P. & Mumford A. 1988. *Manual of Learning Styles*. London : Publications.
58. Hronek R. 2010. *Formy a metody vzdělávání dospělých*. Brno : Bakalářská práce. IMS Brno.
59. *Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV)*. in Cooperation with the European Adult Education Association EAEA 2010.
60. Jääger T., Irons J. 2006. *Towards Becoming a Good Adult Educator (Recourse book for adult educators)*. URL: <http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoodadulteducatorineurope.htm>, [http://www.nordvux.net/download/1740/manual for ae prac.pdf](http://www.nordvux.net/download/1740/manual%20for%20ae%20prac.pdf)
61. Jochmann V. 1991. *Andragogika a její pojetí. Antologie textů k andragogice*. Olomouc : Univerzita Palackého.
62. Jochmann V. 1992. *Výchova dospělých andragogika. Sociologica et andragogica*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
63. Július M. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava.
64. Kalnický J. 2007. *Systémová andragogika*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
65. Klega V. 1981. *Studijní obor výchova a vzdělávání dospělých na Univerzitě Palackého*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

66. Klein V., Sobinkovičová, E. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. URL: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>. [Last accessed: 11.03.2018].
67. Knight J. 2003. Updating the Definition of Internationalization. International Higher Education. *The Boston College Centre for International Higher Education*. № 33. p. 57.
68. Knotová D. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*. URL https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104590/U_Paedagogica_1220071_1.pdf?sequence=1 [Last accessed: 29.01.2019].
69. Knowles M. S. 1970. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press.
70. Knowles M. S. 1972. *Towards a Model of Lifelong Education*. New York.
71. Knowles M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. Ed.). N.-Y. : Association Press.
72. Knowles M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species (4th ed.)*. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company.
73. Kopecký M. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha : Eurolex Bohemia.
74. Korimová G. 2014. *Sociálna ekonomika a podnikanie*. Banská Bystrica: Belianum.
75. Kubeš M., Spillerová, D., Kurnický R. 2004. *Manažérske kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha : GradaPublishing. 183 s.
76. Lang G.; Berberichová, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál.
77. Lechta V. ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha : Portál.

78. Lepeňov, D. 1997. Teoretické východiská spracovávania štandardov povolání, metodologické problémy ich tvorby. Národná klasifikácia povolání a zamestnaní. In: *Vzdelávanie dospelých*. 1997, č. 3. s. 24-38.
79. Lindeman E. C. 1989. *The meaning of adult education*. Norman : University of Oklahoma.
80. Livečka, E., Kubálek, J. 1979. *Výchova a vzdělávání dospělých*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
81. Loeng Svein. 2010. Andragogy. A *Historical and Professional Review*. Stjoerdal: Lseringsfor-laget, c. 243-245.
82. Lukáč E. 2007. *Spoločnosť založená na vedomostiach k niektorým výzvam vo vzdelávaní dospelých. Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov : FF PU.
83. Lukač E. 2015. *Kapitoly z dejín výchovy a vzdelávania dospelých*. Prešov : Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.
84. Lukáč M. 2015. Rómovia a vzdelanie. *Sociálne a edukačné kontexty*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
85. Lukáč M., Lukáčová S. 2015. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE*. Brno : Mendelova univerzita v Brně.
86. Lukáč M., Lukáčová S. 2016. Informálne učenie dospelých marginalizovaných Rómov a trh práce. Kontexty edukácie dospeléj rómskej populácie. *Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. URL: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac_Lukacova.pdf. [Last accessed: 29.01.2018].
87. Machalová M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Gerlach Print.
88. Marcinčin A., Marcinčinová Ľ. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava : Nadácia otvorenej

- spoločnosti. URL: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>. [Last accessed: 29.01.2018].
89. Mattheou D. 2009. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education. Dimitris Mattheou. International Handbook of *Comparative Education*. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. Londo – New York : Springer Dordrecht Heidelberg. p. 59-68.
 90. Matulčík J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava.
 91. Mayer K. 2017. *Poradenstvo v andragogickom kontexte*. Prešov : FF PU.
 92. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*, 2017. URL: <http://nuczv.sk/wp-content/uploads/8_memorandum.pdf> (дата звернення 07.04.2018)
 93. Merriam, Sharan, B. *The Changing Landscape of Adult Learning Theory*. 2004. *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy and Practice*. №4, pp. 199-220.
 94. Mezirow J. 2006. *An overview of transformative learning*. Lifelong learning : Concepts and contexts (pp. 24-38). New-York : Routledge.
 95. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Národný program pre učiace sa regióny*. 2007. URL: https://www.minedu.sk/data/files/2611_narodny_program_pre_uciace_sa_regiony.pdf [Last accessed: 05.09.2018].
 96. Miškolci J. 2015. Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnnejších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku. *Pedagogika.sk. Slovenský časopis pre pedagogickú vedu*. 6 (4). s. 234-260. URL: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-4/studia-miskolci.pdf>. [Last accessed: 05.09.2018].
 97. Moderni začný program Slovensko 21, 2008. URL: alkp.sk/koncepcia-celozivotneho-vzdelavania-v-slovenskej-republike/ (дата звернення 08.04.2019)

98. *MOOC-based Degrees*. Pricing Chart URL: <https://www.class-central.com/pricing-charts/mooc-based-degrees>.
99. Morovič, J. 2011. *Manažment znalostí a otvorené vzdelávanie*. Ružomberok: CUBE.
100. Mužík J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer Česká Republika.
101. Narodna rada Slovenskej republiky, 2009. Zakon c. 317/2009. Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019).
102. Národný program aktívneho starnutia na roky 2014-2020. 2013. URL: <http://www.employment.gov.sk/files/legislativa/dokumentyzoznamypod/npas.pdf> [Last accessed: 05.09.2017].
103. Národný ústav celoživotného vzdelávania. 2013. *Komunikačná stratégia k implementácii stratégie celoživotného vzdelávania*. URL: http://nuczv.sk/strategiaczv/media/files/Obsah_komunikacnej_strategie_180313.pdf [Last accessed: 06.11.2018].
104. National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the Qualifications and Credit Framework (QCF): *A report to the Skills Funding Agency*. NIACE: Leicester, 2013. URL: http://www.niace.org.uk/sites/default/files/projectdocs/niace_rpl_report_v0_2_formatted.
105. Nonformal Education. 1999. In: *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, p. 23. URL: <http://www.eaea.org/index.php?k=15112> [Last accessed: 30.01.2019].
106. Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie. *Úradný vestník*, 2008/C 111/01.
107. Odporúčanie Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. *Úradný vestník*, 2012/C 398/01.

108. Palán Z., Langer T. 2008 *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
109. Páleník V.; Páleník M.; Oravcová, I. 2013. *Inkluzívne zamestnávanie*. Bratislava: Inštitút zamestnanosti.
110. Pasiar Paška. 1964. *Osveta na Slovensku: Jej vznik, počiatky a vývoj*. Bratislava, Osveta.
111. Pavlov I. 2017. *Učiteľská andragogika*. Vyd. 1. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
112. Perhács J. 2011. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Praha : Rozlet : Česká andragogická spoločnosť.
113. Petrides L., & James C. Travelwell open educational resources: A presentation of ongoing research. Powerpoint presentation at Summit. Sapporo, Japan. 2008b, August.
114. Pirohová I. 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
115. Pirohová I. 2015. K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komúní. *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica : Belianum.
116. Pirohová I. 2015. *Teorie vydelávania dospelých*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied.
117. Pirohová I. 2016. Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komúní. Kontexty edukácie dospeléj rómskej populácie. *Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Pirohova.pdf>. [Last accessed: 10.12.2018].
118. Pólturzycki J. 1994. *Akademicka edukacja dorosłych*. Warszawa.
119. *Prirad'ovacia správa slovenského kvalifikačného rámca voči európskemu kvalifikačnému rámcu*. Štátny inštitút odborného vzdelávania. Bratislava, 2015, s. 69-72.

120. Prusáková Á V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
121. Prusáková V. 1998. *Základy lektorského umenia. Ako úspešne, pútavo a presvedčivo vzdelávať*. Bratislava: Akadémia vzdelávania.
122. Prusáková V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu 2000, s.125.
123. Prusáková V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print.
124. Prusáková V. a kol. 1998. *Základy lektorského umenia. Ako úspešne, pútavo a presvedčivo vzdelávať*. Bratislava: Akadémia vzdelávania 1997.
125. Prusáková V. a kol. 2010/ *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 258 s.
126. Rada Európskej únie, uznesenie č. 2008/C, 319/2. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:319:FULL:SK:PDF> [Last accessed: 10.12.2017].
127. Rafael V. 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti. URL: <http://www.eduroma.sk/wp-content/uploads/2016/01/desegregacia.pdf>. [Last accessed: 12.10.2017].
128. Rozhodnutie Európskeho parlamentu a rady č. 1720/2006/ES z dňa 15. septembra 2006, ktorým sa zavádza akčný program v oblasti celoživotného vzdelávania. *Úradný vestník Európskej únie* L 327/45. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:FULL:SK:PDF> [Last accessed: 17.10.2018].
129. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (*Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, dnia 17 lutego 2012 r. poz. 186).
130. Saloheimo L. 2016. *Liberal adult education certificate as a tool for validation: NVL*.

131. Samoilenko O. Systém vzdelávania dospelých na ukraïne a na Slovensku. *Teória a prax edukácie dospelých. Andragogické vedecké štúdie*. Prešove: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. s. 78-83. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayer2>.
132. Samoilenko O. The concept of the adult education in the slovak republic: historical aspects. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých*. Prešove: Prešovská univerzita v Prešove, 2018. s. 256-261. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3>.
133. *Second Evaluation of Europass Final Report*, European Union, 2013.
134. *Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector*. 2010. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>
135. Shor I. 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago and London : University of Chicago Press.
136. Šipikal M., Parížková J. 2009. *Učiace sa regióny*. Bratislava: Ekonóm.
137. Šírová L., 2010. *Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách pre dospelých*. URL: E-pedagogium. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkom všetkých typů škôl. 1. mimořádné číslo, s. 11-22.
138. Škoda K. 1971. *Úvod do pedagogiky dospelých*. Praha : Osvětový ústav v Praze.
139. Škoda K. 1972. *Příspěvky k dějinám české osvěty*. Praha : Ústav pro výzkum kultury.
140. *Slovník súčasného slovenského jazyka. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV*. 2011. Bratislava, Dostupné na: <http://slovníky.juls.savba.sk>.
141. Smith M. K. 2011. *Nonformal education* URL: <http://www.infed.org/biblio/bnonfor.htm>.2978406 [Last accessed: 09.09.2018].

142. *Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva*. 2007.
URL: <<http://www.minedu.sk/clata/att/2276.pclf>> (дата звернення 08.04.2019)
143. *Strategia rozwoju ksztalcenia ustawicznego do roku 2020. Dokument przyjety przez Rade Ministrow 8 lipca 2003 r.* URL : <http://www.menis.gov.pl> [Last accessed: 15.09.2017].
- 144.
145. *Sústava výchovy a vzdelávania dospelých (záverečné studie z ukončenia štátnej vedeckovýskumnej úlohy*. 1972. Bratislava : OBZOR.
146. *Sústava výchovy a vzdelávania dospelých (záverečné studie z ukončenia štátnej vedeckovýskumnej úlohy*. 1972. Bratislava : OBZOR.
147. Švec Š. 1988. *Antropogogika = pedagogika + andragogika*. In *Kultúra slova*. Roč. 22.
148. Tomatová J. 2004. *Na vedľajšej koľaji. Je proces zaradovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
149. Tureckiová M. 2008. *Další vzdělávání. Jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha : EducaService - Česká andragogická společnost.
150. UNESCO. 1977. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education. *Adult Education Informational Notes*. №1, p. 2.
151. UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. *Competencies in Curriculum Development*, 2006. 6 p. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF.
152. *Ústava výchovy a vzdelávania dospelých (záverečné studie z ukončenia štátnej vedeckovýskumnej úlohy*. 1972. Bratislava : OBZOR.
153. *Uznesenie vlády SR č. 105 zo 4. februára 2009. K návrhu implementácie Európskeho kvalifikačného rámca v podmienkach Slovenskej republik* URL: <https://rokovania.gov.sk>

154. Vláda Slovenskej republiky. Uznesenie č. 157/2004. 2004. *Koncepcia celoživotného vzdelávania a poradenstva v Slovenskej republike*. URL: <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/> [Last accessed: 15.09.2018].
155. Využívanie e-learningu na Slovensku a v Spojených štátoch Amerických URL: <https://ikaros.cz/vyuzivanie-e-learningu-na-slovensku-a-v-spojenych-statoch-americkych-3-cast>(дата звернення 03.03.2019)
156. Walterová E., Prucha J., Mareš, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.
157. XuetangX: A Look at China's First and Biggest MOOC Platform URL: <https://www.class-central.com/report/xuetangx/>
158. Yeager C., Hurley Dasgupta B., Bliss C. A. 2013. cMOOCs and Global Learning: An Authentic Alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. T. 17, № 2. p. 133-147.
159. Zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
160. Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf> [Last accessed: 10.10 2017].
161. Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf> [Last accessed: 10.10 2017].
162. Zelina M. 2012. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú literatúru a prax*. 1 (1). s. 9-12.
163. *Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých*. 2004. Bratislava : Gerlach Print.
164. Абдулкеримов И. З. 2011. Факторы и условия развития интеграционных процессов на рынке образовательных услуг. *Региональные проблемы преобразования экономики*, № 2 (28), с. 286-292.
165. Абдулкеримов И. З. 2012. Современные тенденции интернационализации высшего образования. *Проблемы современной экономики*, № 3 (43), с. 358-361.

166. Айзікова Л. В. 2012. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Серія : «Педагогіка». Т. 199, Вип. 187. с. 62-64. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_12 [Дата звернення: квітень 2017].
167. Алексеева М. П. 2009. Программа саморазвития учителя как форма повышения педагогического мастерства. *Эксперимент и инновации в школе*. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmasamorazvitiyauchitelyakakformapovysheniypedagogicheskogomasterstva> [Дата обращения: 12.02.2019].
168. Алимова Н. К. 2011. Современные тенденции развития системы образования. *Вестник евразийской науки*. № 4 (9), 10, с. 1-13.
169. Аналітичний звіт «Якою має бути політика навчання в Україні?»: підготовлено під егідою Української сторони Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС за сприяння Європейського Союзу і Міжнародного фонду «Відродження» у рамках проекту «Громадська синергія». URL: https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Navchannya_doroslyh_v_Ukrayini.pdf (дата доступу: вересень, 2019)
170. Ананьев Б. Г. 1997. *О проблемах современного человекознания*. М.: Наука.
171. Ананьев Б. Г. 2003. К проблеме возраста в современной психологии. *Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений*. М. : Издательский центр «Академия». с. 112-119.
172. Ананьев Б.Г. 1997. *О проблемах современного человекознания*. М.: Наука, 288 с.
173. Аніщенко О. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні.

Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2017. № 2. с. 155-163.

174. Антонова О. Є. 2017. Креативність як провідний компонент готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Вісник Житом. держ. ун-ту*. Вип. 2 (88). с. 5-9.
175. Антонова О. Є. 2018. Науково-педагогічна школа як творчий осередок залучення молодих науковців до дослідницького процесу. *Вісник Житом. держ. ун-ту*. Вип. 4 (95). с. 17-23.
176. Армейська Л. В. 2013. Самоосвіта — ефективна умова формування професійної компетентності вчителів малочисельних навчальних закладів у системі післядипломної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип. 39(3). с. 714. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(3\)__4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(3)__4) [Дата звернення: червень 2018].
177. Бабанова И. А. 2011. Моделирование профессионального самоопределения студентов технического профиля в учреждениях среднего профессионального образования. *Научные исследования в образовании*. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanieprofessionalnogosamoopredeleniyastudentovtehniceskogoprofilyavuchrezhdeniyahsrednegoprofessionalnog> [Дата обращения: 14.03.2019].
178. Баніт О. 2016. *Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf> [Дата звернення: вересень 2018].
179. Батышев С. Я. 2010. *Профессиональная педагогика: Учебник*. 3-е изд. Москва : Профессиональное образование.
180. Бердяев Н.А. 1991. *Самопознание*. Москва. 335 с.
181. Бідюк Н. М. 2015. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія,*

історія, інноваційні технології : науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, № 1 (45), с. 3-10.

182. Біляковська О.О. 2017. Якість освіти: до генези поняття. *Педагогічні науки*. Випуск LXXVI. Том 1, с. 24-28.
183. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. 1973. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука.
184. Бодалев А. А. 1993. О предмете акмеологии. *Психологический журнал*. Т. 4. №5.
185. Бодалев А. А., Ганжин В.Т., Деркач А. А. 2000. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознания и творческого самоутверждения человека). *Мир психологии*. № 1. с. 89-108.
186. Бондаренко Н. И. 1997. *Методология системного подхода к решению проблем*. СПб : СПбГУЭиФ.
187. Бочарова Е. П. 2008. Акмеологический подход к образованию. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. №4. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskij-podhod-k-obrazovaniyu> [дата обращения: 29.06.2019].
188. Бронзино Л. Ю. 2007. Критическая социология франкфуртской школы. *Вестник РУДН. Серия : Социология*. № 3. с. 52-67. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskayasotsiologiyafrankfurtskoyskholy> [Дата звернення: лютий 2019].
189. Булыгина М. 2008. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований. *Язык и культура*. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodologii-regionalnyh-istoriko-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 28.06.2019).
190. Бурлука О. В. 2013. Самоосвіта як запорука конкурентоспроможності особистості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер. : Філософія, філософія права, політологія,*

- соціологія. № 5. с. 269-276. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2013_5_32 [Дата звернення: травень 2018].
191. Бурлука О. В. 2014. Самоосвіта як один із засобів самовизначення особистості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер. : Філософія, філософія права, політологія, соціологія.* № 3. с. 43-50. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2014_3_7 [Дата звернення: травень 2018].
 192. Бурлука О. В. 2015. Самоосвіта особистості як необхідний компонент сучасного освітнього процесу. *Гілея: науковий вісник.* Вип. 101. с. 369-372. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_101_100 [Дата звернення: травень 2018].
 193. Бухараева Л. 2001. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре. *Высшее образование в России.* №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskayapedagogikapaulofreyre> [Дата обращения: 18.02.2019].
 194. Васянович Г. 2019. *Вибрані твори : зб. наук. праць.* Львів: Сполом.
 195. Васянович Г. 2019. *Вибрані твори: зб. наук. праць.* Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів: Сполом, 400 с.
 196. Васянович Г. П. 2000. *Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посібник.* Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Кафедра педагогіки. Л. : Ліга-Прес.
 197. Вековцева Т. А. 2015. Принципы саморазвития преподавателя вуза в культурно досуговой деятельности. *Управление в современных системах.* №3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipysamorazvitiyaprepodavatelayavuzavkulturnodosugovoydeyatelnosti> [Дата обращения: 12.02.2019].
 198. *Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб.; за ред. В.Г. Кременя.* Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.

199. Вітвицька С. С. 2011. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти*: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Житомир.
200. Власова Е. А. 2007. Уровни профессионального саморазвития будущих социальных педагогов. *Вестн. Том. гос. ун-та*. №299. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovniprofessionalnogosamorazvitiyabuduschihsocialnyhpedagogov> [Дата обращения: 12.02.2019].
201. Вовк Л. П. 1995. *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (2-га пол. XIX — 20-ті роки XX ст.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ : Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова.
202. Вознюк О. В. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід* : [монографія]. Житомир : В-во ЖДУ ім. І. Франка.
203. Всемирный доклад по мониторингу образования для всех. World Education Blog. URL: <http://efareport.wordpress.com>.
204. Вульфсон Б., Малькова З. 1996. *Сравнительная педагогика* : учеб. пособие для университетов, педагогических институтов, институтов повышения квалификации работников образования. Москва; Воронеж.
205. Гайденок В. 2006. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, № 2 (4). с. 91-99.
206. Галузинський В. М., Євтух М. Б. 1995. *Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні* : Навч. посібник для викладачів та аспірантів вузів. ІСДО, Київський лінгвістичний ун-т. К. : ІНТЕЛ.
207. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
208. Гинецинский, В. И. 2005. *Антропология индивидуализации* : учеб. пособие. Санкт-Петербург : гос. ун-т, фак. психологии. СПб : Изд-во СПбГУ.

209. *Глобализация и образование* : сб. обзоров. 2001. М. : ИНИОН РАН.
210. Голицына И. Н. 2018. Информальное обучение как часть современного образовательного процесса. *ОТО*. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obuchenie-kak-chast-sovremennogo-obrazovatelno-go-protsessa> (дата обращения: 11.02.2019).
211. Головка В. А. 2014. Самоосвіта як складова професійної освіти та розвитку особистості в сучасному педагогічному науковому дискурсі. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]*. Серія : Педагогічні та історичні науки. Вип. 117. с. 30-35. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_117_6.
212. Гончаренко С. У. 2008. *Методологія. Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
213. Горбунова Л. 2015. *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики*: автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ.
214. Горук Н. М. 2011. *Проблеми неформальної освіти жінок у США* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич.
215. Горшкова, В.В. 2007. Образование взрослых: формат опережения. *Педагогика*, №10. с. 25-30.
216. Горшкова, В.В. 2014. Онтология непрерывного образования. *Педагогика*. №8, с. 53-57.
217. Гоштанар І. В. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта у контексті проблем сучасної освіти. Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_50_1/8.pdf.
218. Грабовець І. В. 2004. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.04; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ. 18 с.

219. Гуськова Н. Д., Ключева, А. П. 2012. Современные теории социального капитала. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки.* № 2, с. 152-160.
220. Давидова В. 2008. *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ.
221. Даль В. 1978. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. М. : Русский язык, Т.1. А-З.
222. Данько О. В. 2012. Професійне самовизначення як предмет наукового дослідження у психології. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_34 [Дата звернення: 14.03.2019].
223. Деркач А., Зазыкин В. 2003. *Акмеология*. СПб.: Питер, 256 с.
224. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. 2013. *Психологія дорослості з основами геронтопсихології*. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Слово.
225. Дорогунцов С. 2001. Сталий розвиток – цивілізаційний діалог природи і культури. *Вісник Національної академії наук України.* № 10, с. 16-32.
226. Дубасенюк О. 2012. Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка. с. 114-148.
227. Дубасенюк О. 2013. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* Вип. 7. С. 89-100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_9.
228. Дубасенюк О. 2017. Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* Вип. 15. с. 161-164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_52.

229. Дубасенюк О.А. 2016. *Наукові підходи до освіти дорослих. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир : Вид-во Рута, С. 155-167.
230. Дурдякова З. 2014. *Компетенція професійної соціальної андрагогіки у реалізації соціальної політики в організації роботодавця*. Нітра. Словацька Республіка.
231. Евладова Е. Б. Логинова Л. Г. 2014. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-perspektivnaya-vozmozhnost-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey> (дата обращения: 11.02.2019).
232. Жилина А. И. 2007. Системный подход как методология педагогического исследования. *ЧуО*. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 28.06.2019).
233. Жихорська О. В. 2017. *Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Інт вищої освіти. Київ.
234. Зайцева О. В. 2009. Непрерывное образование: основные понятия и определения. *Вестник ТГПУ*. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya> (дата обращения: 01.05.2019).
235. Закон України «Про освіту» (з змінами і доповненнями). 2017. Київ : Парламентське вид-во.
236. Закон України «Про професійний розвиток працівників». Документ 4312-VI, чинний, поточна редакція – редакція від 04.11.2018, підстава – 2581-VIII.

237. Заярна В. С. 2017. *Організаційно-педагогічні основи міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у Європейському Союзі*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми.
238. Змеёв С. И. 2007. *Андрагогика: основы теории. История и технологии обучения взрослых*. М. : ПЕР СЭ.
239. Иванова С. П. 2009. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления. *Вестник СВФУ*. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosysamorazvitiyalichnostivsvetefilosofskogoosmysleniya> [Дата обращения: 12.02.2019].
240. Ильин И. А. 1994. *Поющее сердце. Книга тихих созерцаний*: в 10 т. М. : Русская книга. Т. 3.
241. Ілініцька Н. С. 2011. Зміст та особливості структури понять «самоосвіта» та «самовиховання». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вип. 35. с. 16-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_5.
242. *Історія економічних вчень* : підручник. 2013. Київ : Центр учбов. літ.
243. Кадровик-01. *Професійні стандарти в Україні*. URL: https://www.kadrovik01.com.ua/article/3858-profesyn-standarti-v-ukran?from=PW_ [дата звернення 13 травня 2019 року].
244. Какушкина М. А. 2011. Повышение качества человеческого капитала как ведущий фактор устойчивого развития общества. Социально-экономические явления и процессы. № 3-4, с. 135-139.
245. Калашник Н. С. 2011. Самоосвіта державних службовців як фактор формування кадрової політики органів державної влади. *Теорія та практика державного управління*. Вип. 4. с. 368-373. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_4_53.
246. Кант И. 1964. *Сочинения в 6-ти т. Т. 2*. М.: Мысль, 511 с.

247. Климашевска А. 2015. Организация непрерывного образования взрослых в Польше. *Непрерывное образование: XXI век*. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiyaneprreryvnogoobrazovaniyavzroslyhvpolshe> [Дата обращения: 04.02.2019].
248. Ключарев Г. А. 2000. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых. *Обновление России : трудный поиск решений* : сб. ст. М. : Рос. независимый инт социал. и нац. пробл., Вып. 8.
249. Коваленко М. О. 2017. *Державне регулювання розвитку неформальної освіти в Україні* : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя.
250. Коваль Г. В. 2018. Самоосвіта як ефективний напрям розвитку професіоналізму державного службовця. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. № 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2018_2_34.
251. Ковальська Н. М. 2013. Неперервна професійна освіта: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 2. с. 79-84.
252. Ковальчук В. А. 2016. *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир,
253. Команіцький Д. 2013. *Освіта дорослих як інструмент активної політики зайнятості з урахуванням ситуації в районі Міхаловце*. Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі. Кафедра соціальної роботи.
254. Комар М.М. 2007. *Особистість в умовах інформатизації освіти (соціально-філософський аспект)*: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.0; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 19 с.

255. *Комиссия европейских сообществ: сообщение Комиссии – «Образование взрослых: никогда не поздно учиться»*. 2006. Брюссель.
256. Компанієнко О. В. 2015. *Освіта працюючої молоді як соціокультурне явище доби «відлиги»* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.
257. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. 2004. Бібліотека з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 112 с.
258. Константинов К. Д. 1981. *Психология и психопатология на напредналата възраст*. София: Държавно издателство «Медицина и физкултура».
259. *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні* (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000 р.)
260. *Короткий словник актуальних педагогічних термінів*. 2013. Київ : КНУТД. 55 с.
261. Корчагіна Л. 2008. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні. *Теорія та практика державного управління*. Вип. 3. с. 326-331. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2008_3_52.
262. Крайг Г. 2006. *Психология развития*. СПб : Питер.
263. Крейк А. И. 2015. Социологическая концептуализация синергии Л. Ф. Уордом. *Теория и практика общественного развития*. № 12), с. 80-81.
264. Кремень В. Г. 2009. *Людиноцентризм в стратегиях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка, 520 с.
265. Кристопчук Т. 2017. Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений*. № 5.1 (45.1) травень. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf> [Дата звернення: 30.01.2019].

266. Кузнецова И. *Обучение социальному проектированию*: глоссарий URL: <http://voluntary.ru/dictionary/875/> [Дата обращения: 30.01.2019].
267. Кузьмина Н.В. 2002. *Предмет акмеологии*. СПб.: Политехника, 189 с
268. Кукуев А. И. 2008. *Андрагогический подход в образовании взрослых*. Ростов н/Д.: Булат. 176 с.
269. Куля Эв. 2006. Проблемы непрерывного образования в Польше на фоне избранных европейских стран. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemyneprepryvnogoobrazovaniyavpolshenafoneizbrannyhevropeyskihstran> [Дата обращения: 04.02.2019].
270. Купцова В. 2012. *Інституціоналізація інтересу освіти дорослих в Словаччині*. Університет Матея Бела у Банській Бистриці. Педагогічний факультет. Кафедра андрагогіки. Банська Бистриця.
271. Кучай Т.П. Фундаменталізація професійної підготовки майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України*. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». К.: Міленіум, 2018. Вип. 291, с. 137-142.
272. Кучай Т. П. Моделі підготовки майбутніх учителів у європейських країнах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. № 4 (59), грудень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017, с. 285-292.
273. Кучеренко Г. В. 2017. *Освіта працюючої молоді та підлітків в УРСР (1943-1950 рр.)* : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Черкаси.
274. Леган І. М. 2015. *Конкурентоспроможність молоді на ринку праці: шляхи забезпечення та напрями підвищення* : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.07. НАН України, Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М.В. Птухи. Київ.

275. Лісовський С. А. *SWOT-аналіз і аналіз прогалин (GAP-аналіз) політик, програм, планів і законодавчих актів у сфері суспільного добробуту (соціального захисту) і підготовка рекомендацій щодо їх удосконалення відповідно до положень Конвенцій Ріо; GEF, UNDP, Проект ПРООН/ГЕФ "Інтеграція положень Конвенцій Ріо у національну політику України".* Київ; Херсон : Грінь Д. С. [вид.], 2016. 106 с.
276. Лозовой В. О. 2006. *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці* : [монографія]. Х.: Право, 256 с.
277. Локшина О. 2007. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Київ : Шлях освіти*, № 1, с. 16-21.
278. Локшина О. 2010. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 3-4. с. 6-15.
279. Локшина О. І. 2011. *Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ.
280. Лук'янова Л. 2015. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер : Педагогіка. № 2. С. 187-192.
281. Лук'янова Л. Б. 2014. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*. Т. 4. Вип. 3, с. 119-123.
282. Лук'янова Л. 2009. *Провідні особливості навчання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 1. С. 72-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_11. [Дата звернення: 20. 09.2017].
283. Лук'янова Л. 2014. *Освіта дорослих: корот. термінол. слов.* Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М. [вид.].

284. Лук'янова Л. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ : ТОВ «ДКСЦентр» (Українська Асоціація освіти дорослих).
285. Лук'янова Л. *Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці* [online]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/OD_2013_7_29.pdf. [Дата звернення: 20. 09.2017].
286. Лютко О. М. *Модель «навчання через досвід» як ефективна та перспективна форма навчання дорослих* [online]. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2410.
287. Мадяр Р. О. 2007. *Транскордонне економічне співробітництво в умовах глобалізації та європейської інтеграції* : дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.02. Київ.
288. Маркарян Э.С. 1993. *Теория культуры и современная наука*. М.: Мысль, 389 с.
289. Маркова А. К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва : Междунар. фонд «Знание».
290. Мартіросян О. І. 2013. *Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.
291. Маслова В. В. 2004. *Основы андрагогики: терминологич. сл.справ. для студ. социал.гуманитар. спецтей*. Мариуполь : [б. в.]
292. Маттова В. 2013. *Навчання персоналу в контексті безперервного навчання*. Прешовський університет в Прешові. Факультет гуманітарних і природничих наук. Кафедра андрагогіки.
293. *Международная стандартная классификация образования* [online]. Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc2011ru.pdf>. [Дата обращения: 29.08.2016].

294. Мелешко І. В. 2018. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск LXXXII. Тож 1. с. 23-26.
295. Мельниченко Р. К. *Організація профільного навчання в старшій школі зарубіжжя та його педагогічний супровід (компаративний аналіз)*. Режим доступу.: <http://eprints.zu.edu.ua/27722/1> [дата звернення: 11.03.2019].
296. *Меморандум непрерывного образования Европейского Союза*. Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html [Дата обращения: 10.09.2018].
297. *Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання*. СХВАЛЕНО на засіданні Міжвідомчої робочої групи з розробки нормативно-правових актів з питань підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: протокол № 1 від 24.09.2015. Режим доступу: www.dcz.gov.ua/file/link/386280/file/metod%20kriter%20neform.doc;jsessionid... [дата звернення 08.04.2019].
298. *Методологические проблемы современной науки*. 1978. Москва : Наука.
299. Минакер П.А. Современные подходы к исследованию проблем пространственного развития. *Современные проблемы пространственного развития*: материалы международной научной конференции, посвященной памяти и 75-летию со дня рождения академика А.Г. Гранберга. М., 2011.
300. Миронова А. В. 2013. Моделирование профессионального саморазвития в условиях учебного процесса в вузе. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. №31. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanieprofessionalnogosamorazvitiya_vusloviyahuchebnogoprotsessavvuze [Дата обращения: 12.02.2019].

301. Михайлишин Л. Р. 2013. Самоосвіта державних службовців як складова підвищення їх кваліфікації. *Ефективність державного управління*. Вип. 36. с. 287-293. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efdu_2013_36_38.
302. Мішин С. В. 2012. Теоретичне обґрунтування поняття «самоосвіта» в процесі професійної педагогічної діяльності майбутнього фахівця. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. № 2. с. 74-77. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2012_2_20.
303. Мухлаева Т. В. 2010. Международный опыт неформального образования. *Человек и образование*. № 4. с. 158-162.
304. Налетова И. В. 2015. Высшее образование как социальный капитал. Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. № 1 (1), с. 38-43.
305. Неборский Е. В. 2011. Модели интеграции образования, науки и бизнеса в университетах США, Европы и Японии. *Проблемы современного образования*. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-integratsii-obrazovaniya-nauki-i-biznesa-v-universitetah-ssha-evropy-i-yaponii>.
306. Нежинська О. О. 2017. *Основи коучингу* : навчальний посібник. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС».
307. Нестеров А. Г. 2012. Европейские концепции непрерывного образования в начале XXI века. *Научный диалог*. №5. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskiekontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya vnachalexxiveka> [Дата звернення: 05.11.2018].
308. Неформальное образование. Ндонг Жатта Анн Терез, Шигеру Аояги ; *Бюро информации общественности ЮНЕСКО* Режим доступу: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf [Дата звернення: 30.01.2019].
309. Николай Фредерик Северин Грундтвиг. 1993. *Рос. пед. энцикл.* : в 2 т. Т. 1. М. : Научное издательство «Большая российская энциклопедия».
310. Николенко Л. *Образование взрослых в Швеции*. URL <http://www.pandia.ru/text/78/006/38343.php> [Дата звернення: 30.01.2019].

311. *Новая философская энциклопедия* : в 4 т. [online]. Москва : Мысль, 2000-2001. Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
312. *Новая философская энциклопедия* : в 4 т. Ин-т философии Российской акад. наук .М. : Мысль, 2000-2001. URL: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
313. *Обучение взрослых: учиться никогда не поздно*. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006. [online]. – URL: <<http://www.qooqle.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>>.
314. Огієнко О. 2012. *Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді. Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
315. Огієнко О. І. 2008. Філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Грундтвіга. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Вип. 18 (22). Харків : НТУ «ЧШ».
316. Огієнко О. 2009. *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття)*: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ.
317. *Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017*. 2017. Інститут розвитку освіти. К.; Таксон. [online]. URL: <http://www.oecd.org>.
318. *Онлайн платформа неформальної освіти*. URL: <https://learnlifelong.net/platform>.
319. *Освіта дорослих у Польщі* : навч.-метод. комплекс спецкурсу. 2012. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
320. *Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя: основні положення, реалії та перспективи розвитку в Україні*. 2017. URL: http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017_Petrushenko.pdf [дата звернення 01.04.2019].
321. *Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя: основні положення, реалії та перспективи розвитку в Україні*. URL:

<http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long->

[programs/2017_Petrushenko.pdf](http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017_Petrushenko.pdf) (дата звернення 01.04.2019)

322. *Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві*. 2010. Міжнар. наук.-практ. конф. 29-30 берез. 2010 р. Черкаси.
323. *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади*: [монографія]. 2012. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти для дорослих. К. : Педагогічна думка.
324. Отич О. 2017. *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози*: колективна монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
325. Павлик Н. 2017. *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
326. Павлюк Є. *Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів*. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znprnapv_ppn_2014_2_12.pdf.
327. Парыгин Б.Д. 2012. *Интегральная гуманитарная теория: концептуализация соединения психологии с культурологией, философией, социологией и лингвистикой*. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Т.5. №2, с. 5-14.
328. Пасторова Ю. 2015. *Компетенції в освіті дорослих та розвитку прав людини*. Університет Коменського в Братиславі, факультет педагогіки, кафедра етичної та громадянської освіти.
329. *Педагогика современной высшей школы: история, проблематика, принципы*. 2016. М. : Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М.
330. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*: зб. наук. пр. АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. 2008. К. ; Хмельницький.

331. Педагогічний словник АПН. 2001. Ін-т педагогіки. К. : Педагогічна думка.
332. *Персонифікація вищого професійно-педагогічного образования: на пути к самоуправляемому обучению* : [моногр]. 2010. СПб. : СПГУТД.
333. Пилипенко Є. О. 2011. Самоосвіта як педагогічна проблема [online]. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 27. с. 145-150. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2011_27_22.
334. Пішун С. Г. 2012. Самоосвіта як компонент у системі особистісного розвитку студентів у вільний час. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер. : Педагогічні науки. Вип. 20. с. 18-21. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2012_20_7.
335. *Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus*. URL: <https://dev.prometheus.org.ua/about-us>.
336. Плинокос Д. Д. 2016. Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. Вип. 29. с. 53-60. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkntu_e_2016_29_9 [Дата звернення: 30.01.2019].
337. Подвербных У. С. 2015. Типология компетенций рабочих кадров предприятий аэрокосмической отрасли. *Сибирский журнал науки и технологий*. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-kompetentsiy-rabochih-kadrov-predpriyatiy-aerokosmicheskoy-otrasli> [дата обращения: 14.03.2019].
338. *Популярні платформи онлайн-курсів (МООС)*. URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/37601/ (дата звернення 03.03.2019)

339. Поточни Є. 1999. *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Івано-Франківськ.
340. *Почему именно Словакия* [online]. Режим доступа: <http://www.sario.sk/sites/default/files/data/sario-why-slovakia-2018-01-10-RUS.pdf>. [Дата звернення: 10.10.2017].
341. *Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій*: Наказ МОН від 13.11.2017 року №1465. URL: <http://old.mon.gov.ua> [Дата звернення 31 січня 2018 р.].
342. *Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій*: Наказ МОН від 13.11.2017 року №1465. URL: <http://old.mon.gov.ua> (Дата звернення 31 січня 2018 р.)
343. *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою*. 2014. К. : НВП Поліграфсервіс.
344. Прудченко І. І. 2013. *Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін* : [монографія]. Вінниця : ТОВ «МЕРКЬЮРІ-ПОДІЛЛЯ».
345. *Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования*. 2002. Москва : Изд-во РАГС.
346. Пуховська Л. П. 2016. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Вип. 11. с. 125-130. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_24. [Дата звернення: 24.08.2018].
347. Рапорт. 2003. *Модернизация непрерывного обучения и обучения взрослых в Польше как интегральных частей учебы в течение всей жизни*. Министерство Народного Образования и Спорта, Варшава.
348. Реан А. А. 2007. *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. М.: АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК.

349. *Рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи»* (15 листопада 2018 р., м. Київ). 2018. К. : НТУ.
350. Розов М.А. 2003. *Феномен социальных эстафет*. Смоленск. СГПУ, 205 с.
351. Ромащенко І. 2013. Самоосвіта викладача як один із факторів модернізації освіти. *Молодь і ринок*. № 6. с. 39-43. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2013_6_7. [Дата звернення: 24.11. 2018].
352. Рыбалко Е. Ф. 2001. Период взрослости. *Возрастная и дифференциальная психология*. СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета. Солдатченко А. Л. 2010. Реализация принципов континуального подхода в исследованиях социальной зрелости личности. *Сибирский педагогический журнал*. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipov-kontinualnogo-podhoda-v-issledovaniyah-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti>. [Дата звернення: 24.07. 2017].
353. Сагуйченко В. В. 2012. Самоосвіта в інформаційному суспільстві. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Філософія. Вип. 38. с. 90-101. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_12. [Дата звернення: 4.08. 2018].
354. Сагуйченко В. В. 2012. Самоосвіта в інформаційному суспільстві. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Філософія. Вип. 38, с. 90-101. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_12.
355. Самодумська О. 2018. Підготовка науково-педагогічних працівників до діяльності у неформальній освіті дорослих: реалії та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. (4 (95). с. 171-175.

356. Самойленко О. 2016. Освіта дорослих в Україні: історіографія проблеми. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «PEDAGOGIKA. NOWOCZESNE BADANIA PODSTAWOWE I STOSOWANE»*. (30.07.2016-31.07.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. g o.o. «Diamond trading tour», с.17-22.
357. Самойленко О. 2017. Концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., Вип. 1 (13). с. 149-160.
358. Самойленко О. 2017. Ноосферна освіта: теоретико-методологічні основи. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, № 5. с. 104-107.
359. Самойленко О. 2017. Образование взрослых в Словакии: методологический базис. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, Выпуск 5/2. с. 118-123.
360. Самойленко О. 2017. Особливості системи освіти дорослих у Словаччині. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О. Євенок. Вип. 87, с. 236-242.
361. Самойленко О. 2017. Творча група як форма підвищення професійної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 51. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», с.54-59.
362. Самойленко О. 2017. Теоретичні засади формування освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Андрагогічний вісник*. Випуск 8. с. 56-66.
363. Самойленко О. 2018. Андрагогічний підхід у навчання дорослих (досвід Словаччини). *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., Вип. 90, с. 200-206.
364. Самойленко О. 2018. Етапи становлення системи освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Професійна освіта: андрагогічний підхід:*

- [монографія] кол. авторів ; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 173-198.
365. Самойленко О. 2018. Неформальна освіта дорослих у Польщі. *Українська полоністика*. Випуск 15. с. 185-194.
 366. Самойленко О. 2018. Освіта дорослих як освітній тренд ХХІ століття. *Культурологічний альманах*: Випуск 10. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», с. 79-82.
 367. Самойленко О. 2018. Професійна компетентність андрагога як фахівця у галузі освіти дорослих. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Випуск 31 (41). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
 368. Самойленко О. 2018. Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих Словачької Республіки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ВПЦ «Візаві. Вип. 17. с. 417-426.
 369. Самойленко О. 2018. Становлення системи освіти дорослих у Словачькій Республіці на початку ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* : науковий журнал. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, Вип. 4 (95).
 370. Самойленко О. 2018. Неперервна професійна освіта: досвід Словаччини. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей. К.: Знання України. с. 515-521.
 371. Самойленко О. 2019. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 1 (157). (Серія: Педагогічні науки). с 188-195.

372. Самойленко О. 2019. Концепція неформальної освіти дорослих у Словацькій Республіці. *Проблеми освіти*. Випуск 92. с. 135-142.
373. Самойленко О. 2019. МООС-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (16-17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, Том 1. с. 75-79.
374. Самойленко О. 2019. Становлення та розвиток освіти дорослих в Україні та Словацькій Республіці: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 3 (98).
375. Самойленко О. А. 2016. Ноосферний підхід до викладання навчальних дисциплін у вищій школі. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти*: зб. наук, праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 21-22 квітня 2016 р. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький. с. 71-75.
376. Самойленко О. А. 2017. Концепція освіти дорослих у Словаччині. *Збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти»* (20-21 квітня 2017 року). ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Київ : Міленіум, с. 34-37.
377. Самойленко О. А. 2018. Андрагог як професіонал у галузі навчання дорослих. *Андрагогічний вісник. Житомир*: Вид. ЖДУ ім. І.Франка, Вип. 9. URL http://library.zu.edu.ua/andragogichniyi_visnyk.html. с. 78-87.
378. Самойленко О. А. 2018. Творча група як засіб підвищенні професійної компетентності викладача коледжу. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Івано-Франківськ, 11-12

- жовтня 2018 р. Електронні дані. (Об'єм: 8,9 Мб). Івано-Франківськ: НАІР, Ч. 1. с. 378-384.
379. Самойленко О. А. 2018. Проблема формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти. *Підготовка фахівців в умовах імплементації концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні*: матеріали III всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського, м. Черкаси, 15 листопада 2018 р. Черкаси : Видавець ФОП Гордієнко Є.І. с. 98-99.
380. Самойленко О. А. 2019. Дуальна освіта як технологія навчання дорослих: досвід Словаччини. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність професіоналізм*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. 15 березня 2019 року, м. Кременчук. Кременчук: Методичний кабінет, с. 283-287.
381. Самойленко О. А., Беседовська І. В. 2016. Рівень професійної компетентності викладачів педагогічного коледжу. *Нові технології навчання*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. Випуск 89. Частина 2. с.155-159.
382. Самойленко О., Беседовська І. Моніторинг як педагогічна технологія визначення професійного рівня викладача коледжу. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 березня 2019 року. Київ, НАУ. с. 128-129.
383. Самойленко О., Самодумська О. 2019. Неформальна освіта дорослих: досвід країн Європейського союзу. *Вісник Глухівського університету*. Випуск. 1 (39). с. 202-214.
384. Самойленко О.А. 2018. .Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих у Словацької Республіки. *Модернізація освітнього середовища : проблеми та перспективи* : матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 11-12 жовтня 2018 року. Умань: ВПЦ «Візаві». с. 142-145.

385. Самойленко О.А. 2019. Значення інформальної освіти для самореалізації фахівця у професійній діяльності. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (12 березня 2019 р., м Дніпро)*. ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». Дніпро: Акцент ПП. с 64-66.
386. Самсонова О. О. 2014. Неперервна освіта як чинник розвитку сучасного суспільства. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 36. с. 355-361.
387. Сбруєва А.А. 2017. Тенденції розвитку політики Європейського Союзу у сфері забезпечення якості вищої освіти. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, с. . 218-240
388. Сбруєва А. А. 2016. Порядок денний ЄС у сфері освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), с. 110–123
389. Сейко Н. 2013. Польськомовні джерела XIX-XX століть у вітчизняних історично-педагогічних дослідженнях. *Українська полоністика*. Вип. 10. с. 123-133. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2013_10_17.
390. Семів Л. К. *Активізація академічної мобільності в рамках угоди про асоціацію України та ЄС*. Режим доступу: <https://ird.gov.ua/irdp/e20150801.pdf> [Дата звернення: 06.11.2018].
391. Семів Л. К. Активізація академічної мобільності в рамках угоди про асоціацію України та ЄС. URL: <https://ird.gov.ua/irdp/e20150801.pdf> [Дата звернення: 06.11.2018].
392. Сергеев А. Н., Соколов М. В. 2014. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах Интернета. *Теория и практика общественного развития*. №8. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoesamorazvitiipedagogovvsetevyhsoobschestvahinterneta> [Дата обращения: 12.02.2019].

393. Сидорчук Н. 2014. *Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир.
394. Сидорчук Н. 2015. Концепція моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 125-159.
395. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень* : підручник. Рівне : Волинські обереги.
396. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: Підручник. Рівне: Волинські обереги, 360 с.
397. Сігаєва Л. Є. 2009. *Концепція розвитку освіти дорослих в Україні*. Київ : ЕКМО.
398. Сігаєва Л. Є. 2010. *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ — початок ХХІ століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.
399. Слободчиков В. И. 2000. *Психология развития человека*. Москва : ШколаПресс.
400. Словацька Соціалістична Республіка. *Українська радянська енциклопедія* : у 12 т. 1974-1985. К. : Головна редакція УРЕ.
401. Спачілова М. *Порівняння розвитку андрагогіки у Чехії та Словацькій Республіці*. Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі відділення в Дунайській Стреді. 2018.
402. Спиро Дж. 1999. *Принципы обучения в образовании взрослых. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США*. М. : ИТПиММО РАО. с. 160-171.

403. Столярук Х. 2018. Професійний стандарт фахівця з управління персоналом: проблеми розробки та використання. *Соціально-трудові відносини: теорія та практика*. № 1. с. 312-322.
404. Столярук Х. С. 2018. Професійний стандарт фахівця з управління персоналом: проблеми розробки та використання. *Соціально-трудові відносини: теорія та практика*. № 1, с. 312-322.
405. Стрижалковська В. В. 2012. *Розвиток обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.
406. *Студія онлайн-освіти «Educational Era»* URL: <https://www.ed-era.com>.
407. Субетто А. И. 2002. *Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития*. СПб, Кострома.
408. Субетто А.И. 2002. *Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития*. СПб.: Кострома, 123 с.
409. Сулаєва Н. В. 2014. *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Інст пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України. Київ.
410. Терьохіна Н. О. 2015. *Організаційно-педагогічні засади розвитку неформальної освіти дорослих у США (остання чверть ХХ — початок ХХІ століття)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. Суми.
411. Тимчук Л. І. 2005. *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869-1940 рр.)* : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Чернівці.
412. Тимчук Л. І. 2016. *Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кінець ХІХ-ХХ століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Тернопіль.

413. Ткаченко Л. 2013. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 10 (17)/10. с. 18-21.
414. Ткаченко Л. 2013. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 10 (17)/10, с. 18-21
415. Трофимова В. Концепція сталого розвитку як основа постіндустріальних моделей розвитку. *Інвестиції: практика та досвід*. № 8, 2010. С. 33-37.
416. *Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони*. Документ 984_011, поточна редакція. Редакція від 30.11.2015, підстава – v2980321-15.
417. Укис Ю. А. 2005. *Роль неформальных институтов в переходной экономической системе* : дис... канд. экон. наук: 08.01.01. Харьковский национальный ун-т им. В. Н. Каразина. Харків.
418. *Українська асоціація міст, що навчаються* URL: <http://ualc.org.ua/unlc>.
419. *Українська асоціація освіти дорослих* URL: <http://www.uaod.org.ua/pro-nas/>
420. Успенский П.Д. 1999. *Новая модель вселенной*. СПб., 560 с.
421. Ухтомский А.А. 2000. *Доминанта души: из гуманитарного наследия*. Рыбинск: Рыбинское подворье, 608 с.
422. *Фахівці створили демографічну карту Європи з прогнозом на 2050 рік* [online]. Режим доступу: <https://ukr.media/world/273754/> [Дата звернення: 06.11.2018].
423. Фейербах Л. 1995. *Избранные философские произведения*: в 2-х т. Т. 1. М.: Мысль, 240 с.
424. *Философский энциклопедический словарь*. 1983. М.: Советская энциклопедия, 836 с.
425. *Философский энциклопедический словарь*. 1983. Москва: Советская энциклопедия.
426. Фіцула М. М. 2014. *Педагогіка вищої школи*. 2-е видання, доповнене. Тип видання – навчальний посібник. 456 с.

427. Фольварочний І. 2009. *Європейські громадські організації і освіта дорослих: монографія*. Т. : Джура.
428. Фольварочний І. В. 2016. *Просвітницька діяльність європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих (друга половина XX — початок XXI століття)* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.
429. Франкл В. 1990. *Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем.* М.: Прогресс, 368 с.
URL:https://imwerden.de/pdf/frankl_chelovek_v_poiskakh_smysla_1990.pdf
430. Фромм Э. 1997. *Человек для себя*. М.: Изд-во В.П. Ильин, 416 с.
431. Фурса О. О. 2013. Тенденції розвитку дизайн-освіти в теорії і практиці профільних вищих навчальних закладів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 3. С. 172-180.
432. Хайдеггер М. 1993. *Разговор на проселочной дороге*. М.: Высш. шк. 190 с.
433. Халемендик Ю. Є. 2017. *Розвиток міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах неформальної освіти* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь.
434. Хвесик М., Бистряков І. 2012. Парадигмальний погляд на концепт сталого розвитку України. *Економіка України*, с. 4-12.
435. Хойтен К. 2005. *Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых*. Киев : Наири.
436. Хорватова Р. *Освіта та консультування дорослих як спосіб соціальної підтримки громадян*. Прешовський університет в Прешові. Православний богословський факультет. 2012.
437. Чернілевський Д. 2010. *Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: вид. 2-ге, допов.* Вінниця, Вид-во АМСКП. 484 с.
438. Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. 2013. *Профессиональный стандарт андрагога: контекст и формы профессиональной переподготовки на*

преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием. *Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации*. Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!». Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, 24-30 июня 2013 года. Выпуск 2. Киров: МЦНИП. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20966986> [дата звернення 22 квітня 2019 р.].

439. Чудина Е. Е. 2014. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании. *Известия ВГПУ*. №1 (86). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsiisamorazvitiyauchitelyavnepreryvnom-pedagogicheskomobrazovanii> [Дата обращения: 12.02.2019].
440. Шавел М. 2012. *Проблеми навчальної програми з освіти дорослих*. Університет Матея Бела у Банській Бистриці. Педагогічний факультет, Кафедра андрагогіки. Банська Бистриця.
441. Шанідзе Н.О. 2006. Система безперервної освіти як чинник соціалізації особистості: Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.0; Харк. нац. ун-т внутр. справ. Х., 16 с.
442. Шапочкіна О. В. 2012. *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ.
443. Шаров О. М. *Соціально-економічні причини європейської фінансової інтеграції* [online]. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
444. Шинкаренко Л. І. 2010. *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946-2007 рр.)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ.
445. Ширшов В. Д. 2009. Социальная зрелость будущего специалиста социальной работы. *Педагогическое образование и наука*. № 10. с.9-13.

446. Шкарба М. 2019. *Навчання дорослих ключовим компетенціям*.
Університет здоров'я та соціальної роботи Св. Алжбети в Братиславі
відділення Кирила і Мефодія в Партизанському.
447. Штепа О. С. 2008. *Особистісна зрілість : Модель. Опитувальник.
Тренінг* : [монографія]. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана
Франка.
448. Юдин Э. 1978. *Методологические проблемы современной науки*. М. :
Наука, 391 с.
449. Юдин Э. Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности:
методологические проблемы современной науки*: [монографія]. М. :
Наука.
450. Ягупов В. В. 2015. Методологічні засади професійного розвитку
особистості фахівця. *Концептуальні засади професійного розвитку
особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: Зб. наук. пр. К. :
НТУ. с. 126-136.
451. Якса Н.В. 2007. *Основи педагогічних знань*: навч. посіб. К. : Знання.
358с.
452. Ярова О. Б. 2018. *Тенденції розвитку початкової освіти в країнах
Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.)*: монографія;
Бердян. держ. пед. ун-т. Київ: Педагогічна думка, 409 с.
453. Ясперс К. 1994. *Смысл и назначение истории*. Москва. 281 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Етапи становлення та розвитку освіти дорослих
у Словачській Республіці**

Етап		Передумови	Характеристика
Застановчо-ідеологічний (1862-1945)	Застановчий (1862 – 1918)	поява педагогічної теорії освіти дорослих за зразком наукової школи Н.Ф.С. Грундтвіга (1783-1872)	<ul style="list-style-type: none"> - створення: «народних університетів», народних шкіл, мережі сільських клубів для молоді, незалежних приватних та недільних шкіл; національного інституту словацької культури «Матиця словацька» (1862-1975); - закладено основи наукових досліджень становлення та розвитку освіти дорослих, професійної підготовки педагогів для дорослих (Г.А.Лінднер, Й. М. Гурбан, Д.Г. Ліхард та ін.)
	Ідеологічний (1918-1945)	<ul style="list-style-type: none"> - поширення ідей «чехослованізму» (Я. Коллар, К. Гавлічек-Боровський, Т. Масарик); - створення Чехо-Словацької Республіки (1918-1920) - Чехословаччина одна із засновниць Всесвітньої асоціації освіти дорослих (1919) 	<ul style="list-style-type: none"> - створення Чехо-Словацького педагогічного товариства; - відновлення діяльності Матиці словацької (1919); - формування наукової школи освіти дорослих Т. Масарика.
		Освітня реформа (1927)	<ul style="list-style-type: none"> - розширення мережі словацьких навчальних закладів; - упровадження словацької мови у обіг державних інституцій
		- активізація культурно-освітньої діяльності Союзу просвітництва (1931-1937)	<ul style="list-style-type: none"> - підготовка педагогів для дорослих; - видавництво спеціальної літератури та практичних посібників для освітян з питань навчання дорослих
		Світова економічна криза (1930) (формування основ масового стандартизованого виробництва)	<ul style="list-style-type: none"> - зумовила потребу: в освічених фахівцях, придатних до роботи на виробництві; підготовці фахівців у галузі освіти дорослих в нових економічних умовах; - створення курсів для безробітних (загальна громадянська освіта та професійне навчання) (1932)

Продовження додатку А

Етап		Передумови	Характеристика
		<ul style="list-style-type: none"> - перша хвиля еміграції до США та Канади (30-ті роки); - поширення ідей критичної теорії Франкфуртської школи (1930) 	<ul style="list-style-type: none"> - з'їзд педагогічних працівників (1931); - активізація діяльності Союзу просвітництва; - сформовано основи науких досліджень проблеми освіти дорослих
Основний (1945-2019)	Трансформаційний (1945-1990)	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття Законів: «Про державну освіту» (1945); «Про метдиначання у вищій школі» (1952); - проведення ряду наукових досліджень: «Предмет і теорія народного виховання» (К. Шкода, 1951); «Про методологічні проблеми та розвиток педагогічної теорії» (1962); загальнодержавного дослідження фундаментального характеру «Система освіти та виховання дрослих (Ф. Хихлік, П. Пашка) (1965-1970) 	<ul style="list-style-type: none"> - підготовка фахівців у галузі освіти дорослих (§8); - створення: відділень освіти дорослих та охорони здоров'я при університетах у Празі, Брно, Оломоуці, Братиславі; кафедри освіти дорослих на Педагогічному факультеті Карлового університету у Празі (1947-1948) - розробка науково-філософських засад освіти дорослих (Т. Трнк, 1946); - поява нової фахової дисципліни «Педагогіка дорослих»(1949-1950); - видавництво першого спеціалізованого журналу з проблем освіти дорослих «Народне виховання»
		<ul style="list-style-type: none"> - розроблено Державний план розвитку освіти дорослих (1961); - ратифіковано міжнародні документи щодо освіти дорослих: Рекомендації щодо професійного навчання (1962); - Концепція непервної освіти (форум ЮНЕСКО, 1965) 	<ul style="list-style-type: none"> - формування теоретико-методологічних засад освіти дорослих (К. Шкода «Теорія освіти дорослих», Ф. Гиглік «Основи педагогіки та вступ до навчання дорослих», «педагогіко-психологічні та соціально-психологічні аспекти навчання дорослих», Е. Лівечко «Корпоративна освіта», П. Пашка «Проблеми педагогіки дорослих та ін.); - виходять друком: інформаційний бюлетень «Освіта дорослих» та Енциклопедичний словник освіти дорослих

Продовження додатку А

Етап		Передумови	Характеристика
Основний (1945-2019)	Трансформаційний (1945-1990)	<ul style="list-style-type: none"> - прийнято розпорядження Міністрства культури Чехословаччини «Принципи позашкільної освіти дорослих (1972) діяльність Товариства професійного навчання та освіти дорослих (1972-1989); Словацька комісія з питань освіти та навчання дорослих Міністрства освіти Чехословаччини (1970-1989) 	<ul style="list-style-type: none"> - видано 22 монографії з проблем освіти дорослих: «Педагогічна енциклопедія» (О. Павлік), спеціалізоване профільне видання «Просвітницька робота» Ш. Швець «Antropogogika = pedagogika + andragogika. InKultúraslova@; - підготовка фахівців у галузі освіти дорослих за напрямом «Виховання та освіта дорослих (1978) в Університеті Коменського у Братиславі; «Освіта та навчання дорослих» (1990), «Андрогогіка» (1992) - до циклу навчальних дисциплін на кафедрах педагогіки включено педагогіку та теорію освіти дорослих, соціологію дорослих; - закладено основи наукової школи освіти дорослих Оломоуцького університету (1979)
	Етап концептуалізації (1990-2004)	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття за основу державної політики міжнародних документів: Гамбурзька декларація про навчання дорослих (1997); Модельний закон про освіту дорослих (1997), Меморандум про неперервну освіту (2002), - поширення ідей критичної педагогіки Пауло Фрейре, «уповноваженої» освіти А. Шор, «граничної педагогіки» Г. Жиру, теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу; - поява андрагогічної концепції навчання М. Ноулза 	<ul style="list-style-type: none"> - розробка нової концепції розвитку освіти дорослих у контексті кваліфікаційно-компетентнісного підходу; - розширення мережі навчальних закладів, які готують фахівців у галузі освіти дорослих/андрагогів (університети у Нітрі, Банській Бистриці, Жиліні); - відкриття аспірантури та докторантури за напрямом «Освіта дорослих. Андрогогіка»
	Євроінтеграційний (2004 – до сьогодні)	<ul style="list-style-type: none"> - Стратегія розвитку Європейського Союзу «Європа 2020», - Урядова Декларація Словацької Республіки на 2012 - 2016 рр. - прийняття Законів: «Про державне управління у сфері освіти та шкільне самоврядування» (2003), «Про освіту» (2008), «Про освіту протягом життя», «Про професійну освіту» (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - запровадження європейської стратегії неперервної освіти у всі сфери суспільного життя; - сформовано умови неперервного навчання, акредитації подальшої освіти, валідації результатів у подальшій освіті; - визначено пріоритетні напрями, форми, методи навчання дорослих; специфіку професійної підготовки фахівців засобами формальної, неформальної та інформальної освіти

**Порівняння формальної, неформальної та інформальної освіти
(складено автором)**

Компоненти педагогічної системи	Формальне	Неформальне	Інформальне
Цілі	Чітко визначені	Чітко визначені та пристосовані до потреб учасників і спільно створені ними	Можуть чітко не визначатися, але мають високу затребуваність з боку учасників освітнього процесу
Методи	Чітко окреслені	Методи можуть варіюватися залежно від знань і здібностей учасників	Обирає сам учасник освітнього процесу у залежності від навчальної мети
Процес	Важливий, фіксований	Важливий, фіксований	Важливий для учня, не обов'язково ним фіксується
Приміщення	Чітко обумовлене	Є, але може змінюватись	будь-який життєвий простір учня
Навчання	Свідоме	Несвідоме, інтуїтивне	несвідоме, інтуїтивне
Тип навчання	Інформація, знання	Компетенції	будь-що
Помилки	передбачене покарання	Дозволені, позитивно сприймаються, можна отримати користь	Засіб навчання
Спрямовано на	Індивіда, знання	Індивіда та групу, знання, установки, емоції	Саморозвиток — знання, відносини
Результати	Усі мають знати одне й теж саме	Подібні, тема є однаковою, але те чого навчиться учень може змінюватись	різні
Відповідальність за результати	Учитель	учень, група, учитель	індивід

Продовження додатку Б

Компоненти педагогічної системи	Формальне	Неформальне	Інформальне
Група — Роль	Впливає, але не є суттєвою	Суттєва, підтримує процес навчання	Якщо є, то має важливу роль
Група — Вік	Однаковий	Різний	Різний
Група — Взаємодія	Конкурентоспроможність	Співпраця	Залежно від контексту
Участь	Обов'язкова	Добровільна	Автоматична
Керуючий активністю	заданий (педагог)	підтримка, партнерство, лідери можуть змінитися	сам учень
Оцінювання	Диплом, сертифікат	Підтвердження участі, сертифікат	не обов'язкове
Час	чітко регламентований – довгостроковий покроковий послідовний процес	короткий / довгий термін, гнучкість в межах діяльності	протягом життя
Кваліфікація	у процесі навчання учень здобуває відповідну кваліфікацію	у процесі навчання учень не обов'язково здобуває відповідну кваліфікацію	отримання кваліфікації не передбачене
Контроль	присутній, обов'язковий	може бути, але не обов'язковий	нерелевативний

Перелік програм «Онлайн-платформ» MOOC⁵³⁸

Degree	Price
Master's Degree in Accounting Indiana University via edX	AUD \$21,000
Master's Degree in IT Management Indiana University via edX	AUD \$21,000
Master's Degree in Marketing Curtin University via edX	AUD \$31,475
Master's Degree in Cybersecurity Georgia Tech via edX	\$9,920
Master's Degree in Data Science University of California, San Diego via edX	\$15,000
Master's Degree in Leadership: Service Innovation University of Queensland via edX	~AUD \$25,500
Master's Degree in Computer Science University of Texas at Austin via edX	\$10,000
Master of Computer and Information Technology University of Pennsylvania via Coursera	\$25,000
Global Master of Business Administration (Global MBA) Macquarie University via Coursera	AUD \$33,000
Graduate Certificate in One Health Murdoch University via FutureLearn	AUD \$7,200
MSc Cyber Security Coventry University via FutureLearn	£15,050 GBP
MSc Construction Project and Cost Management Coventry University via FutureLearn	£15,050 GBP
MSc Business and Organisational Psychology Coventry University via FutureLearn	£13,350 GBP
MBA with Artificial Intelligence specialism Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MBA Sustainable Tourism Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MBA (for the Healthcare sector) Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MA Communication, Culture and Media Coventry University via FutureLearn	£12,500 GBP
Graduate Certificate in Health Administration, Policy and Leadership Murdoch University via FutureLearn	AUD \$7,200
Bachelor of Arts University of Newcastle via FutureLearn	NA
Bachelor of Science in Computer Science University of London via Coursera	£9,600 — £17,000

⁵³⁸ MOOC-based Degrees. Pricing Chart. URL: <https://www.class-central.com/pricing-charts/mooc-based-degrees>

Продовження додатку В

Degree	Price
Master of Computer Science Arizona State University via Coursera	\$15,000
Master of Computer Science University of Illinois via Coursera	\$19,200 + fees
Global Master of Public Health Imperial College London via Coursera	NA
Master of Public Health University of Michigan via Coursera	NA
Master of Applied Data Science University of Michigan via Coursera	NA
Masters of Science in Computer Science (OMSCS) Georgia Institute of Technology via Udacity	~\$7000
Masters of Science in Analytics (OMS Analytics) Georgia Institute of Technology via edX	< \$10,000
Master of Business Administration (iMBA) University of Illinois via Coursera	~\$22,000
Master of Computer Science in Data Science University of Illinois via Coursera	\$19,200 plus fees
Master of Science in Accounting (iMSA) University of Illinois via Coursera	~\$30,000
Master's in Innovation and Entrepreneurship HEC Paris via Coursera	20,000 EUR
Master of Cyber Security Deakin University via FutureLearn	AUD 52,560
Master of Development and Humanitarian Action Deakin University via FutureLearn	AUD 40,704
Graduate Certificate of Diabetes Education Deakin University via FutureLearn	AUD 11,120
Graduate Certificate of Information Technology Deakin University via FutureLearn	AUD 13,140
MSc Nursing Coventry University via FutureLearn	£11,846
MSc Construction Management with BIM Coventry University via FutureLearn	£14,311
MSc Emergency Management and Resilience Coventry University via FutureLearn	£12,656
Masters in Business Administration (MBA) Coventry University via FutureLearn	£15,900
MBA (for the Cyber Security Management sector) Coventry University via FutureLearn	£15,900
Master of Professional Practice (Information Technology) Deakin University via FutureLearn	AUD 18,090
Master of Professional Practice (Leadership) Deakin University via FutureLearn	AUD 18,450
Graduate Certificate of Property Deakin University via FutureLearn	AUD 15,500

Система неформальної освіти у Словацькій Республіці

Тип організації	Назва організації	Мета діяльності	Форми та способи неформальної освіти
Громадські	Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR)	забезпечення інтересів та потреб громадських інституцій, які займаються освітою дорослих	семінари, симпозиуми, конференції, тренінги, видавнича діяльність
	Асоціація університетів третього віку (ASUTV)	реалізація принципу навчання людей поважного віку впродовж усього життя та підтримка фізичних, психологічних та соціальних здібностей	майстер-класи, тренінги, навчальні курси, конференції, семінари та ін.
	Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP)	підвищення професійного рівня тренерів та консультантів з кар'єри, обмін досвідом, популяризація їх діяльності	навчальні курси, семінари та конференції для фахівців у галузі освіти дорослих; інтерактивні методи навчання
	Асоціація роботодавців та фахових організацій Словацької республіки (AZZZ SR)	сприяти створенню конкурентного середовища для розвитку підприємництва	освітня та консультаційна діяльність щодо захисту інтересів бізнесу, організація просвітницьких та навчальних професійних заходів, семінарів та конференцій
	Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO)	співпраця у сфері розвитку, гуманітарної допомоги, освіти заради ефективного соціального діалогу	поширення та реклама інформації щодо розвитку громадянського суспільства, фасилітація суспільного діалогу між громадськістю та державою, розробка та впровадження навчальних програм та інструментів для формування необхідних компетенцій дорослих

Продовження додатку Г

Тип організації	Назва організації	Мета діяльності	Форми та способи неформальної освіти
	Спілка роботодавців Словачької республіки (RUZ)	представляти і захищати інтереси національного бізнесу на регіональному, національному та міжнародному рівнях	Інформування про актуальні проблеми бізнесу, організація публічних заходів з поширення досвіду реалізації кращих практик ведення бізнесу
	Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV)	репрезентативне об'єднання університетів щодо популяризації концепції неперервної освіти, академічної мобільності студентів, професійної орієнтації, кар'єрного консультування/порадництва	професійна орієнтація, консультування, організація публічних заходів з поширення досвіду академічної мобільності, кар'єрного планування та ін.
	Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC)	підтримка та координація програм академічної та культурної мобільності	консультування щодо участі у програмах, інформаційна допомога, організація публічних заходів, конференцій, семінарів тощо
	Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK)	сприяння співпраці між різними консультантами з кар'єри, громадськими інституціями, представниками бізнесу та громадянами; професійному зростанню та підготовці фахівців у цій сфері	організація публічних заходів стосовно підвищення поінформованості населення щодо можливостей професійного та кар'єрного росту
Державні	Державний інститут професійної освіти (SAAIC)	реалізація сучасних європейських трендів щодо нових можливостей для середньої професійної освіти з урахуванням потреб ринку праці та забезпеченості його кваліфікованою робочою силою	наукове і навчально-методичне забезпечення модернізації змісту професійної освіти відповідно до потреб ринку праці
	Національне агентство Erasmus+	підтримує освітні, тренінгові, молодіжні та спортивні заходи протягом програмного періоду 2014-2020 років	надає фінансову підтримку для реалізації широкого спектру заходів у сфері освіти, підготовки кадрів, молоді та спорту

**Назва професії «Фахівець у галузі освіти дорослих»
у країнах Європейського Союзу**

English	Adult learning teacher
<i>definition</i>	<i>A person who is acknowledged as having the status of a teacher of adult learners according to the legislation and/or practice of a given country</i>
<i>source</i>	<i>Based on 'Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications'</i>
French	formateur d'adultes
German	Erwachsenenbildner / Lehrer in der Erwachsenenbildung
Bulgarian	преподавател (на възрастни)
Croatian	nastavnik u obrazovanju odraslih / andragog
Czech	vzdělavatel / učitel dalšího vzdělávání
Danish	voksenuddannelses-lærer
Dutch	volwasseneneducatie leraar
Estonian	täiskasvanute õpetaja
Finnish	aikuisopettaja / aikuiskouluttaja
Greek	εκπαιδευτής ενηλίκων
Hungarian	felnőttoktató
Icelandic	kennari í fullorðinsfræðslu
Irish	múinteoir don fhoghlaím aosach
Italian	docente nella formazione dell'adulto
Latvian	pieaugušo izglītotājs
Lithuanian	suaugusiųjų švietimo sistemos mokytojas (dėstytojas)
Macedonian	професор
Maltese	għalliem tal-adulti
Norwegian	voksenlærer
Polish	nauczyciel kształcenia dorosłych
Portuguese	educador de adultos
Romanian	profesor
Slovakian	učiteľ špecializovaný na vzdelávanie dospelých
Slovenian	učitelj odraslih
Spanish	formador de educación de adultos
Swedish	vuxenutbildare / lärare för vuxna
Turkish	yetişkin eğitimci

Продовження додатку Д

English	Adult learning trainer
<i>definition</i>	<i>A person who works with adult learners to impart practical knowledge or skills, and whose expertise has been acquired through experience and not necessarily through formal qualifications</i>
<i>source</i>	<i>Based on 'Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications'</i>
French	tuteur
German	Ausbilder in der Erwachsenenbildung
Bulgarian	преподавател (на възрастни)
Croatian	nastavnik praktične nastave u obrazovanju odraslih
Czech	instruktor v dalším vzdělávání
Danish	voksen underviser
Dutch	volwasseneneducatie begeleider
Estonian	täiskasvanute koolitaja
Finnish	aikuiskouluttaja
Greek	επιμορφωτής ενηλίκων (υπεύθυνος κατάρτισης)
Hungarian	felnevelő
Icelandic	aðstoðarmaður kennara í fullorðinsfræðslu
Irish	oiliúnóir don fhoghlaím aosach
Italian	formatore (di adulti)
Latvian	pieaugušo izglītības instruktors
Lithuanian	suaugusiųjų švietimo sistemos profesijos mokytojas (pedagogas)
Macedonian	професор по практична настава
Maltese	ħarrieġ fit-tagħlim tal-adulti
Norwegian	instruktør
Polish	instruktor w kształceniu dorosłych
Portuguese	formador de adultos
Romanian	formator
Slovakian	majster odborného výcviku
Slovenian	vaditelj odraslih učencev
Spanish	formador de educación de adultos
Swedish	handledare / mästare / mentor
Turkish	yetişkin eğitimi eğitimcisi

**Перелік компонент освітньо-професійної програми підготовки
андрагогів у Прешовському університеті (Прешов, Словаччина), та їх
логічна послідовність, рівень бакалаврату**

Назва предмету	Тип предмету	К-ть кредитів	Форма контролю	Форма навчання		
				Лекція	Практичне заняття	Семінар
I курс. Зимовий семестр						
Історія освіти дорослих. Частина I	P	5	Залік	2	-	1
Менеджмент у роботі андрагога	P	5	Екзамен	2	-	1
Правові людини в освітньому просторі	P	5	Екзамен	2	-	1
Система, тенденції та становлення освіти дорослих	P	5	Залік	2	-	1
Загальна соціологія	P	5	Екзамен	2	-	1
Теорія виховання	P	5	Екзамен	2	-	1
I курс. Літній семестр						
Історія освіти дорослих. Частина II	P	5	Екзамен	2	-	1
Етичні засади роботи андрагога	P	4	Екзамен	1	-	1
Загальна андрагогіка. Частина I	P	3	Залік	1	-	1
Загальна психологія	P	5	Екзамен	2	-	1
Іноземна мова: англійська, німецька, французька, російська. Рівень А	PV	3	Залік	-	-	2
Риторика	PV	3	Залік	-	-	2
Вступ до ромології	PV	3	Залік	-	-	2
Основи філософських знань	PV	3	Залік	-	-	2
II курс. Зимовий семестр						
Соціальна психологія	P	3	Екзамен	-	-	1
Соціологія освіти дорослих	P	5	Екзамен	2	-	1
Теорія виховання дорослих	P	4	Екзамен	1	-	1
Теорія освіти дорослих. Частина I	P	3	Залік	1	-	1
Загальна андрагогіка. Частина II	P	4	Екзамен	1	-	1

Назва предмету	Тип предмету	К-ть кредитів	Форма контролю	Форма навчання		
				Лекція	Практичне заняття	Семінар
Іноземна мова: англійська, німецька, французька, російська. Рівень В	PV	3	Залік	-	-	2
Методологія наукового дослідження	PV	3	Залік	-	-	2
Громадянська освіта	PV	3	Залік	1	-	1
II курс. Літній семестр						
Виробнича практика I.	P	2	Залік	-	-	4
Психологія навчання та виховання дорослих	P	4	Екзамен	1	-	1
Семестрова робота	P	3	Залік	0	-	0
Теорія освіти дорослих II.	P	5	Екзамен	2	-	1
Основи емпіричного дослідження для андрагогів	P	5	Екзамен	2	-	2
Соціальна патологія	PV	3	Залік	1	-	1
Соціологія життєвого простору особистості	PV	3	Залік	1	-	1
Студентська наукова та практична діяльність	PV	3	Практична робота	1	-	1
Теорія презентації та презентаційні навички особистості	PV	3	Залік	1	-	1
Основи статистики	PV	3	Залік	1	-	1
III курс. Зимовий семестр						
Андрагогічне порадицтво (консультування)	P	5	Екзамен	2	-	1
Компаративна андрагогіка	P	5	Екзамен	2	-	1
Комунікація в едукації дорослих	P	5	Екзамен	2	-	1
Основи професійної андрагогіки	P	4	Екзамен	1	-	1
Проектна діяльність в освіті дорослих	PV	3	Залік	1	-	1
Комунікація та медіація в громаді	PV	3	Залік	1	-	1
Лекторство	PV	3	Залік	1	-	1
Семінар до написання бакалаврської роботи I.	PV	3	Залік	1	-	1
III курс. Літній семестр.						
Виробнича практика II.	P	3	Залік	-	-	4
Семінар до написання бакалаврської роботи II	P	3	Практична робота	-	-	1

Назва предмету	Тип предмету	К-ть кредитів	Форма контролю	Форма навчання		
				Лекція	Практичне заняття	Семінар
Основи культурно-освітньої андрагогіки	P	4	Екзамен	1	-	1
Основи соціальної андрагогіки	P	4	Екзамен	1	-	1
Маркетинг освітніх інституцій	PV	3	Залік	1	-	1
Методика роботи з персоналом	PV	3	Залік	1	-	1
Методика роботи у громадському секторі	PV	3	Залік	1	-	1
Основи журналістики	PV	3	Залік	1	-	1
Державна підсумкова атестація						
Андрагогіка			Екзамен	2	-	-
Психологія та соціологія в едукції дорослих			Екзамен	2	-	-
Бакалаврська робота			Екзамен	4	-	-

Перелік документів, необхідних для вступу на курси лекторів**Asociácia lektorov a kariérnych poradcov**

Kremnička 53

974 05 Banská Bystrica 5

Vec: Žiadosť

Meno, priezvisko, titul:.....

Dátum narodenia: Miesto narodenia.....

Adresa trvalého bydliska:.....

Tel.: e-mail:.....

žiadam,**o vykonanie skúšky na overenie odbornej spôsobilosti podľa § 18 zákona 568/2009 Z. z.
o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v kvalifikácii: Lektor.*****K žiadosti prikladám:***

- a) úradne osvedčenú kópiu dokladu o dosiahnutom stupni vzdelania
- b) úradne osvedčenú kópiu osvedčenia o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie, o ktorej overenie žiadam
alebo potvrdenie zamestnávateľa o najmenej 5 ročnej praxi v príslušnom odbore (pozn: v prípade SZČO sa za potvrdenie o praxi považuje čestné prehlásenie takejto osoby)
- c) doklad o zaplatení poplatku

V, dňa

.....
podpis

Продовження додатку Є

Асоціація лекторів та кар'єрних радників
Kremnička 53

974 05 Banská Bystrica 5

ЗАЯВА

ПІБ _____

Посада _____

Дата народження _____ Місце народження _____

Адреса проживання _____

Тел. _____ e-mail _____

даю згоду

на проведення іспиту для перевірки професійної компетентності відповідно до § 18 zákona 568/2009 Z. z. «Про навчання протягом усього життя» та відповідних змін до Законів «Про кваліфікації»: Лектор.

До заяви додаю:

- (a) офіційно завірена копія доказів офіційної кваліфікації;
- (b) офіційно завірена копія свідоцтва про закінчення акредитованої програми навчання, що призводить до часткової кваліфікації, на яку вимагається перевірка або підтвердження роботодавцем щонайменше 5-річного досвіду роботи у відповідній галузі;
- (c) підтвердження сплати збору.

POTVRDENIE O PRAXI V ODBORE**Meno, priezvisko, titul:****Dátum narodenia:****Bydlisko:****Telefón:**

Potvrdenie o praxi v odbore sa vydáva na žiadosť menovaného za účelom overenia spôsobilosti k získaniu čiastočnej kvalifikácie **LEKTOR**.

Menovaný/á pracoval/a v našej spoločnosti (vo firme, organizácii) – UVIESŤ NÁZOV, SÍDLO, TEL. ČÍSLO A KONTATNÚ OSOBU

Pracovná pozícia	Popis pracovnej činnosti	V období od - do

V, dňa.....

Meno, priezvisko:

Prac. pozícia:

Podpis oprávnenej osoby:.....

Pečiatka spoločnosti

Продовження додатку Є

Підтвердження досвіду роботи**ПІБ, вчене звання, науковий ступінь:****Дата народження:****Адреса проживання:****Телефон:**

Сертифікат про професійний досвід видається за заявою, призначеною для підтвердження права на отримання кваліфікації ЛЕКТОР.

Призначений працював у нашій компанії (компанії, організації) - НАЗВА, АДРЕСА, ТЕЛЕФОН, КОНТАКТНА ОСОБА

Посада	Посадові обов'язки	Термін роботи

Дата

ПІБ:

Посада:

Відповідальна особа:.....

М.П.

Čestné vyhlásenie o 5 ročnej praxi v odbore (SZČO)**Підтвердження досвіду роботи (5 років)****Meno, priezvisko, titul/ ПІБ****Dátum narodenia/ Дата народження****Bydlisko/ Адреса проживання:****Telefón/ Телефон**

Čestne vyhlasujem, že som ako SZČO vykonával/ a pracovné činnosti :
 підтверджую виконання трудової діяльності

Názov živnosti (z osvedčenia o živnostenskom oprávnení) Назва діяльності	Popis pracovnej činnosti Опис діяльності	V období od - do Термін виконання

V, dňa.....
 Дата

Meno, priezvisko:
 ПІБ

Podpis oprávnenej osoby :.....
 Відповідальна особа

Перелік програм «Онлайн-диплом» МООС⁵³⁹

Degree	Price
Master's Degree in Accounting Indiana University via edX	AUD \$21,000
Master's Degree in IT Management Indiana University via edX	AUD \$21,000
Master's Degree in Marketing Curtin University via edX	AUD \$31,475
Master's Degree in Cybersecurity Georgia Tech via edX	\$9,920
Master's Degree in Data Science University of California, San Diego via edX	\$15,000
Master's Degree in Leadership: Service Innovation University of Queensland via edX	~AUD \$25,500
Master's Degree in Computer Science University of Texas at Austin via edX	\$10,000
Master of Computer and Information Technology University of Pennsylvania via Coursera	\$25,000
Global Master of Business Administration (Global MBA) Macquarie University via Coursera	AUD \$33,000
Graduate Certificate in One Health Murdoch University via FutureLearn	AUD \$7,200
MSc Cyber Security Coventry University via FutureLearn	£15,050 GBP
MSc Construction Project and Cost Management Coventry University via FutureLearn	£15,050 GBP
MSc Business and Organisational Psychology Coventry University via FutureLearn	£13,350 GBP
MBA with Artificial Intelligence specialism Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MBA Sustainable Tourism Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MBA (for the Healthcare sector) Coventry University via FutureLearn	£15,900 GBP
MA Communication, Culture and Media Coventry University via FutureLearn	£12,500 GBP
Graduate Certificate in Health Administration, Policy and Leadership Murdoch University via FutureLearn	AUD \$7,200

⁵³⁹MOOC-based Degrees. Pricing Chart <https://www.class-central.com/pricing-charts/mooc-based-degrees>

Продовження додатку Ж

Degree	Price
BachelorofArts UniversityofNewcastleviaFutureLearn	NA
BachelorofScienceinComputerScience UniversityofLondonviaCoursera	£9,600 — £17,000
MasterofComputerScience ArizonaStateUniversityviaCoursera	\$15,000
MasterofComputerScience UniversityofIllinoisviaCoursera	\$19,200 + fees
GlobalMasterofPublicHealth ImperialCollegeLondonviaCoursera	NA
MasterofPublicHealth UniversityofMichiganviaCoursera	NA
MasterofAppliedDataScience UniversityofMichiganviaCoursera	NA
MastersofScienceinComputerScience (OMSCS) GeorgiaInstituteofTechnologyviaUdacity	~\$7000
MastersofScienceinAnalytics (OMS Analytics) GeorgiaInstituteofTechnologyviaedX	< \$10,000
MasterofBusinessAdministration (iMBA) UniversityofIllinoisviaCoursera	~\$22,000
MasterofComputerScienceinDataScience UniversityofIllinoisviaCoursera	\$19,200 plusfees
MasterofScienceinAccounting (iMSA) UniversityofIllinoisviaCoursera	~\$30,000
Master'sinInnovationandEntrepreneurship HEC ParisviaCoursera	20,000 EUR
MasterofCyberSecurity DeakinUniversityviaFutureLearn	AUD 52,560
MasterofDevelopmentandHumanitarianAction DeakinUniversityviaFutureLearn	AUD 40,704
GraduateCertificateofDiabetesEducation DeakinUniversityviaFutureLearn	AUD 11,120
GraduateCertificateofInformationTechnology DeakinUniversityviaFutureLearn	AUD 13,140
MScNursing CoventryUniversityviaFutureLearn	£11,846
MScConstructionManagementwith BIM CoventryUniversityviaFutureLearn	£14,311
MScEmergencyManagementandResilience CoventryUniversityviaFutureLearn	£12,656

Цикли курсів платформи масових відкритих онлайн-курсів Prometheus

Платформа	Цикли курсів та їх характеристика	
	Аналіз даних	
дисципліна, що займається збором, вивченням та прийняттям рішень на основі аналізу великих обсягів даних про державу, суспільство та оточуючий світ. Аналіз даних дозволяє виявити невидимі закономірності і революційно покращити процес прийняття рішень в державному управлінні, охороні здоров'я, освіті, економіці, бізнесі та майже всіх інших галузях людської діяльності.		
Prometheus	Курс “Аналіз даних та статистичне виведення на мові R“	Базовий курс для майбутніх аналітиків. Завдяки отриманим знанням вони зможуть проводити первинний статистичний аналіз даних, висувати гіпотези та оцінювати їх на основі зібраних даних.
Prometheus	Курс “Машинне навчання“	Даний курс надає широкий погляд на галузь машинного навчання. Після цього курсу ви зможете приступати до розв’язання реальних задач у галузі науки про дані.
Prometheus	Курс “Візуалізація даних“	Для фахівця-аналітика вкрай важливим є вміння представити, візуалізувати результати свого аналізу так, щоб це найкраще сприймалось іншими людьми, які часто не є фахівцями в цій галузі.
Prometheus	Курс “Обробка та аналіз великих даних“	Щосекунди людство генерує сотні та тисячі петабайтів даних, з яких потім необхідно видобувати корисну інформацію. Дізнайтесь, як обробляти та аналізувати великі об’єми даних.
Громадянська освіта		
Цикл курсів для всіх, хто хоче дізнатися як побудувати процвітаючу, справедливую і успішну Україну. Освічені громадяни — успішна країна!		
Prometheus	Курс “Економіка для всіх“	Відкрийте економіку як цікаву, неоднозначну й часом парадоксальну науку. Здобуйте економічний образ мислення та ставайте економічно успішними!
Prometheus	Курс “Урбаністика: сучасне місто“	Ви дізнаєтесь про те, як функціонують міста і як сприяти перетворенню власного міста на комфортне місце для життя.
Prometheus	Курс “Боротьба з корупцією“	Найкращі міжнародні та вітчизняні викладачі розкажуть вам про те, як проводити антикорупційні розслідування, викривати та попереджати корупцію під час державних закупівель та організовувати антикорупційні кампанії.
Prometheus	Курс “Жінки та чоловіки: гендер для всіх“	Разом ми навчимося фахово аналізувати події та суспільні явища з гендерної точки зору, уникати дискримінацій, краще розуміти свої права і способи їх захисту.

Продовження додатку 3

Prometheus	Курс “Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо?”	Курс має на меті дати базове розуміння основ прикладного соціального дослідження та орієнтований на широке коло слухачів.
Prometheus	Курс “Основи державної політики”	Вивчить процеси вироблення, ухвалення і впровадження державної політики в реальному політичному середовищі для того, щоб підвищити вашу здатність брати участь і ефективно впливати на ці процеси.
Prometheus	Курс “Основи лобіювання”	Лобіювання — не тільки для лобістів. Дізнайтеся про сучасні інструменти впливу та стратегії взаємодії з органами влади для досягнення ваших цілей.
EdEra	Права людини в освітньому просторі	Розуміння прав людини — одна з передумов до їхньої поваги, забезпечення та захисту. Курс допоможе з’ясувати, що таке права людини та яку роль вони відіграють у житті кожного та кожної, насамперед — в освітньому просторі.
EdEra	Факт чек — довірай-перевірй	Втомилися від інтернет-фейків, маніпуляцій ЗМІ та брехні політиків? Хочете навчитися відрізняти брехню від правди? Практичні поради, реальні приклади та корисні інструменти у першому українському онлайн-курсі з фактчекінгу!
EdEra	ДНК лідерів	Онлайн-курс, що надихне тебе на розвиток власного потенціалу. У коротких відео курсу спікери поділяться історіями успіхів та невдач, а інтерактивні завдання допоможуть опанувати чотири лідерські навички.
EdEra	Прозора енергетика	Ви дізнаєтесь що таке «енергетика», з чого вона складається і як вона пов’язана з іншими секторами економіки. Ви дізнаєтесь про законодавчі рамки в яких працюють різні енергетичні ринки та поговоримо про перспективи реформ у даній сфері.
EdEra	Людина та держава. Правила гри	Базовий курс із права, упродовж якого розглядається концепція прав людини та механізми їх захисту, система міжнародного правосуддя, діяльність міжнародних організацій.
EdEra	Протидія торгівлі людьми в Україні	Курс містить концептуальні положення щодо попередження та протидії торгівлі людьми в Україні та методологічні засади здійснення превентивної роботи у закладах загальної середньої освіти.
EdEra	Європейський механізм захисту прав людини	Курс знайомить із темою захисту прав людини крізь призму основних положень Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод (Конвенції) та практики Європейського суду з прав людини (ЄСПЛ). Для широкого кола слухачів.
EdEra	Європейський механізм захисту прав людини. Частина 2	Продовження курсу «Європейський механізм захисту прав людини». Для тих, хто прагне поглибити отримані знання й навчитися аналізувати практику Суду відповідно до статей Конвенції.

Продовження додатку 3

Підвищення кваліфікації вчителів		
Новий закон «Про освіту» знищує державну монополію на професійний розвиток вчителів і дозволяє освітянам проходити обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації в найрізноманітніших освітніх організаціях за власним вибором. Користуючись цією унікальною можливістю, Prometheus запустив безкоштовні онлайн-курси професійного розвитку освітян від викладачів найкращих університетів світу та досвідчених українських педагогів.		
Prometheus	Курс “Наука про навчання: Що має знати кожен вчитель?”	Онлайн-курс Педагогічного інституту (TeachersCollege) Колумбійського університету «Наука про навчання: Що має знати кожен вчитель?» на базі сучасних досліджень розповідає про те, як саме ми навчаємося — як наш мозок створює, зберігає і відтворює спогади.
EdEra	Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами	Усі школи України навчають дітей з особливими освітніми потребами. За допомогою цього курсу вчителі початкових класів можуть опанувати теоретичні і практичні знання для роботи в інклюзивному класі.
EdEra	Недискримінаційний підхід у навчанні	Онлайн-курс знайомить із недискримінаційним і толерантним викладанням. Ви дізнаєтеся, як зробити школу дружньою для кожної дитини та створити в класі атмосферу взаємоповаги й підтримки.
EdEra	Участь батьків у організації інклюзивного навчання	У курсі лекторки розповідають про те, як і коли батькам потрібно звертатись по допомогу до спеціалістів, як відбуватиметься інклюзивне навчання їхньої дитини, як оцінюватимуть її особливі освітні потреби, а також як спілкуватися зі шкільною адміністрацією і вчителями.
EdEra	Онлайн-курс для вчителів початкового навчання	Дистанційний курс ознайомить вчителів з новим Державним стандартом початкової освіти та методиками компетентнісного навчання.
Prometheus	Курс “Дизайн-мислення в школі”	Як зробити наших учнів та школи успішними? Професії майбутнього потребуватимуть творчого мислення, вміння розв'язувати складні задачі та ефективно комунікувати, але як цьому правильно навчати? Як об'єднати лідерів змін для вироблення системних рішень для подолання освітніх викликів? У всьому цьому може допомогти знаменитий метод дизайн-мислення, започаткований в Стенфордському університеті. А розібратися з ним детально допоможе цей практичний курс Массачусетського технологічного інституту!

Продовження додатку 3

Prometheus	Курс “Глибинне навчання через трансформаційну педагогіку”	Цей курс університету Квінсленду розроблений для освітян та освітніх лідерів. Він розповідає про глибинне навчання поєднуючи новітні дослідження з когнітивної психології, сучасні освітні теорії та різноманітні підходи нейронауки.
Prometheus	Курс “Впровадження інновацій в школах”	В рамках цього курсу кожен слухач пройде крізь навчання, експериментування та самоаналіз, які допоможуть вам набутти впевненості і навичок, необхідних щоб очолити вдосконалення освітнього процесу у вашому навчальному закладі.
Prometheus	Курс “Наука повсякденного мислення”	Курс Університету Квінсленда в надзвичайно захоплюючому та наочному форматі розповість про те, як ми формуємо і змінюємо наші погляди, чому очікування викривляють судження і як приймати більш зважені рішення. Слухачі отримають інструменти, які допоможуть їм мислити незалежно й аналітично, а окремий розділ курсу присвячений вмінню ефективно вчитися новому.
Prometheus	Курс “Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти”	Курс має на меті навчити освітян розпізнавати ситуації булінгу та вчасно і правильно реагувати на його прояви в освітньому середовищі.
Prometheus	Курс “Медіаграмотність для освітян”	Мета курсу — мотивувати наших колег, вчителів, керівників шкіл, шкільних управлінців бачити, що світ навколо разуче змінився, став цифровим, а відтак потрібно розвивати нові медіаосвітні компетентності.
Prometheus	Курс “Освітні інструменти критичного мислення”	Запропонований курс дозволить опанувати мистецтвом критичного розмірковування для рефлексії своєї освітньої діяльності, відтак і фахового зростання.
Prometheus	Курс “Критичне мислення для освітян”	Курс допоможе доцільно розв’язувати проблеми нашого життя, ухвалювати продумані рішення, адекватно взаємодіяти із реальністю, управляти своїм сприйняттям — удосконалювати себе й особистісно зростати. Разом із провідними освітянами — нашими слухачами — ми обміркуємо і розробимо стратегію навчання учнів через критичне мислення.
EdEra	Ефективні комунікації для освітніх управлінців	Мета курсу — сформувати розуміння ролі та місця стратегічних комунікацій у системі управління та нівелювати стереотипи щодо побудови комунікацій. На вас чекають ключові техніки та інструменти, що зроблять ефективними ваші комунікації та взаємодію з медіа і журналістами.

Продовження додатку 3

EdEra	Управління школою. Практикум	Мета курсу — допомогти адміністраціям шкіл та керівникам відділів освіти налагодити ефективні процеси управління у школах. Ви отримаєте дієві інструменти трансформації школи та побудови організаційної культури, сфокусованої на розвитку кожного учня.
EdEra	Колошкільне дитинознавство	Спецпроект з дитячим і сімейним психологом Світланою Ройз. Курс складається з 7 блоків — з іграми, практиками адаптації до школи (садочки), трансформації тривоги, агресії, секретами повернення концентрації уваги, «направлення» активності на перерві та «входження» в урок.
Підготовка до ЗНО		
Prometheus	Курс «Українська мова та література. Підготовка до ЗНО»	покликаний допомогти всім охочим вступникам поглибити та закріпити набуті знання із шкільного курсу української мови та літератури. Цей курс розрахований не на вивчення української мови та літератури як такої, а на допомогу вам саме у підготовці до ЗНО. Він містить необхідні для підготовки відомості, теми та матеріали.
EdEra	Українська мова. Від фонетики до морфології	Перший курс з української мови та літератури, де розглядаються основні розділи мовознавства: фонетика, лексикологія, орфографія. Половина курсу присвячена морфології — важливому компоненту вивчення будь-якої мови.
EdEra	Лайфхаки з української літератури	Онлайн-курс для підготовки до ЗНО у формі корисних порад (лайфhakів). Допоможе простежити історію розвитку мистецтва слова, опанувати базові теоретико-літературні поняття, виробити навички аналізу художніх творів.
Prometheus	Курс «Історія України. Повний курс підготовки до ЗНО»	Цей курс стане у пригоді всім, хто прагне закріпити набуті знання шкільної програми з історії України та підготуватись до ЗНО й ДПА. Курс розбито на теми, які відповідають програмі ЗНО та охоплюють історію України від заселення території до подій сучасності.
Prometheus	Курс «Математика. Підготовка до ЗНО»	Цей онлайн-курс «Математика. Підготовка до ЗНО» покликаний закріпити знання з базового шкільного курсу математики. Завдяки послідовному викладанню тем слухачі зможуть самостійно підготуватися до успішного складання ЗНО та ДПА. Особливо корисним він буде мешканцям тимчасово окупованої території Криму та окремих районів Донецької та Луганської областей.
EdEra	Історія України в історіях	Студія онлайн-освіти EdEra та громадська спілка Освіторія розробили цей спецпроект, щоб кожен міг вивчити історію України та підготуватися до ЗНО. Лайфхаки, відео, подкасти, тексти та тести.

Продовження додатку 3

EdEra	Математика. Арифметика, рівняння та нерівності	Перший курс з математики. Знайомимося з арифметикою, числами, рівняннями, розглядаємо базові поняття, від дробів до логарифма. Більше половини курсу присвячено методам розв'язання рівнянь та нерівностей.
EdEra	Математика — просто	Все ще думаєш, що математика — це складно і не для тебе? А якщо ми скажемо, що математика — це просто? Ми розробили онлайн-курс, щоб кожен міг не лише зацікавитись цією наукою, але й успішно скласти ЗНО.
EdEra	Автостопом по біології	Пройдемося «автостопом» по складним темам біології. Підготуємося до ЗНО та впевнимися, що наука — це цікаво. В курсі розглянемо такі теми як ознаки живого, цитологія, генетика, ботаніка та фізіологія людини.
EdEra	Біологія. Ботаніка	Перший курс біології, що включає матеріали з ботаніки й базову інформацію, необхідну для розуміння біологічних процесів. Спочатку ви опануєте анатомію та фізіологію рослин, а потім дізнаєтеся про різноманіття рослинного світу.
EdEra	Географія. Загальна географія	Ви дізнаєтеся історію найвизначніших географічних відкриттів, навчитеся користуватися планами й картами та розв'язувати географічні задачі. Курс особливо актуальний для учнів 6-11 класів та абітурієнтів.
Підприємництво		
Підприємництво — двигун економіки та основа заможності будь-якої процвітаючої країни. Цей цикл курсів, що пропонує ПриватБанк в партнерстві з Prometheus у рамках національної програми «Країна підприємців», розповість вам все про те, як створити власний бізнес чи технологічний стартап в Україні.		
Prometheus	Курс “Як створити стартап”	Втомились працювати на когось і мрієте про власну справу? Тоді цей легендарний курс, що восени 2014 року читався в Стенфордському університеті, саме для вас!
Prometheus	Курс “Підприємництво. Власна справа в Україні”	Ми впевнені: підприємцем може стати кожен! З цього курсу ви дізнаєтеся найголовніше, що потрібно знати кожному бізнесмену-початківцю!
Prometheus	Курс “ <u>Бізнес-англійська</u> ”	Володіння бізнес-англійською стає все більш необхідним, якщо ви прагнете працювати з іноземними клієнтами та вести бізнес на справді світовому рівні.
Prometheus	Курс “Маркетинг: розробка та продаж пропозиції цінності”	Навчіться розробляти та продавати Пропозицію Цінності як для клієнта, так і для окремого сегмента ринку!

Продовження додатку 3

Prometheus	Курс “Вступ до Теорії обмежень та Процеси мислення як потужний підхід до управління бізнесом“	Дізнайтеся більше про теорію обмежень — потужну методологію менеджменту. Знайдіть та виправте те, що заважає вашій компанії в досягненні найвищої ефективності!
Prometheus	Курс “Фінансовий менеджмент“	Чому одні підприємства стають фінансово успішними, а інші — ні? Якими є загальні принципи управління фінансами, які визначають успіх? Що треба врахувати, маючи бізнес-ідею?
EdEra	Історія України. Зародження української нації	Перший курс з історії України, під час якого відстежується етногенез українців. Ми пройдемо шлях від неандертальців і кочівників до Речі Посполитої та уній, щоб довести прямий зв'язок між Київською Руссю й сучасною Україною.
Prometheus	Курс “Юридичні аспекти створення та ведення бізнесу в Україні“	Від реєстрації бізнесу до укладання договорів: цей курс є квінтесенцією знань, необхідних для будь-кого, хто вестиме підприємницьку діяльність.
EdEra	Соціальне підприємництво та конкурентоспроможність	У курсі ви дізнаєтеся, що таке соціальне підприємництво, його основні відмінності від традиційних видів бізнесу та конкурентні переваги соціальних підприємств. Також ви ознайомитеся з різними типами соціальних підприємств, їхніми формами та бізнес-моделями.
Фахові спецкурси		
EdEra	Основи реформи охорони здоров'я з допомогою Ehealth	Навчальний модуль ознайомить вас із основами реформи системи охорони здоров'я, зокрема її переходом на нову модель фінансування та на нову електронну систему. Пояснить, як побудована електронна система охорони здоров'я, та чому варто приєднатися до неї.
EdEra	Домедична допомога	Безпека для дитини — один із головних принципів НУШ. Для того, щоб організувати безпечне шкільне середовище, вчительство має володіти певними навичками. Одна з них — навичка домедичної допомоги.
EdEra	Як писати про економіку без помилок	Курс, присвячений економічній журналістиці. Ви дізнаєтеся як функціонує економіка, як працювати з даними та аналізувати корпоративні фінанси. Курс відкритий для журналістів та всіх, хто цікавиться економікою.
EdEra	Smartexporter: електронні ресурси, регулювання та вимоги для експорту до ЄС	Онлайн-курс для спеціалістів з експорту й торгівлі в ЄС. Зокрема, розглядаються онлайн-інструменти, які дають доступ до аналітичної, регуляторної та маркетингової інформації. Доповнює курс «Експорт, ринки ЄС та інтернаціоналізація бізнесу».
EdEra	Експорт, ринки ЄС та інтернаціоналізація бізнесу	Онлайн-курс, присвячений налагодженню системного експорту. Розроблений на базі матеріалів Комерційної служби США, кращих українських та міжнародних практик. Доповнює курс «SmartExporter: електронні ресурси, регулювання та вимоги для експорту до ЄС».

Зміст компетентностей фахівця у галузі освіти дорослих

№ з/п	Вид компетентності	Компоненти		
		Знання	Уміння	Навички
1	Методична	про методи, прийоми, засоби та форми навчання дорослих	формулювати мету навчання дорослого і переводити її в конкретне практичне завдання; окреслювати коло визначених освітньою програмою знань, умінь, навичок, способів діяльності дорослого	розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; формувати зміст навчання, важливий для дорослих, приводити навчальну діяльність у відповідність з наявним досвідом дорослих учнів
2	Соціально-психологічна	соціальної та практичної психології	складати психологічний портрет дорослого учня; враховувати соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії; створювати спеціальні ситуації, які спонукають дорослих учнів до інтеграції зусиль для вирішення поставленого завдання	спілкування з різними людьми; працювати в команді; створювати на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідне навчально-просторове середовище; діалогової взаємодії усіх учасників освітнього процесу; проявляти
3	Диференційно-психологічна	диференціальної та практичної психології, методів психодіагностики	діагностувати труднощі і запити дорослих, використовувати методи і прийоми роботи, найбільш еквівалентні для дорослих; індивідуалізувати навчальний процес на основі психологічних особливостей дорослих учнів; підвищувати	працювати з різномірною, змішаною за складом аудиторією; пропонувати один і той же матеріал різними методами у відповідності до запитів дорослих

№ з/п	Вид компетентності	Компоненти		
		Знання	Уміння	Навички
			здатності дорослих учнів до соціальної адаптації. до розвитку їх творчого потенціалу самореалізації особистості; стимулювати і відстежувати рівень пізнавальної мотивації дорослих протягом усього періоду навчання	
4	Рефлексивна	своїх «сильних» і «слабких» сторін у педагогічній діяльності	аналізувати свою діяльність та вносити корективи до неї; робити висновки з отриманої оцінки заняття дорослими; аналізувати причини успіхів і невдач у спільній діяльності; володіти собою в конфліктних ситуаціях; звертатися до досвіду власного розвитку	виходити зі стресових ситуацій в умовах реального педагогічного процесу; бачити перспективи у роботі
5	Індивідуально-особистсна	Самоусвідомлення себе як автономної особистості	Викликати інтерес до власного досвіду, презентації образу успішної особистості і професіонала	бути самим собою (автентичність та природність особистості); відкритості, толерантності, емпатії, творчості.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку освіти дорослих в Україні та Словаччійській республіці

Рівень	Критерій	Словацька республіка	Україна
Макрорівень	наявність національної та регіональної стратегії освіти дорослих	<ul style="list-style-type: none"> – Національна документ Словаччійської республіки до Меморандуму про неперервну освіту (2001) – Концепція освіти протягом життя СР (2004) – Стратегія освіти протягом життя та порадиництва – Національний проєкт ESF «Утворення, розвиток та імплементація системи освіти протягом життя у СР для потреб ринку праці» (2007) – Стратегія освіти протягом життя — 2011 – Програма популяризування концепції освіти протягом життя (2011) 	<p>— Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони⁵⁴⁰</p> <p>Стаття 433.</p> <p>— Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні⁵⁴¹ (2000)</p> <p>— розробка «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні» (автор Л. Сігаєва)⁵⁴²</p> <p>— представлення групою науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН (керівник групи — Л.Б. Лук'янова) проєкту Концептуальних положень освіти дорослих в Україні у березні 2009 р.</p>
	законодавче забезпечення освіти дорослих, створення організаційно-	<ul style="list-style-type: none"> – Закон 386/1997 Z. z. «Про подальшу освіту» – Закон 282/2008 Z. z. «Про основні засади молодіжної політики» та 	<p>— Закон України VI «Про освіту» ст. 18. Освіта дорослих⁵⁴³</p> <p>— громадське</p>

⁵⁴⁰Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони Документ 984_011, поточна редакція — Редакція від 30.11.2015, підстава — v2980321-15

⁵⁴¹Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.)

⁵⁴²Сігаєва Л. Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Сігаєва Л. Є. — К.: ЕКМО, 2009.— 44 с.

⁵⁴³Закон України «Про освіту» Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція — Редакція від 19.01.2019, підстава — 2657-VIII, 2661-VIII

Рівень	Критерій	Словацька республіка	Україна
	педагогічних основ навчання протягом усього життя	відповідні зміни до Законів «Про вищу освіту» 131/2002 Z. та ін. – Закон 568/2009 Z. z. «Про освіту протягом життя» та зміни до ін. (2009)	обговорення проекту Закону України «Про освіту дорослих»
	розробленість нормативно-правової бази підготовки педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих	– Закон 568/2009 Z. z. «Про освіту протягом життя» та зміни до ін. (2009) – Закон 386/1997 Z. z. «Про подальшу освіту» – Програма підвищення кваліфікації та сертифікації лекторів для освіти протягом життя (2011)	Проект Змін №8 до Класифікатора професій уведено професію «Андрагог») код 2359.2
Мезорівень	наявність результативної системи реалізації освіти дорослих	Система освіти дорослих представлена діяльністю <i>громадських</i> (Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR), Асоціація університетів третього віку (ASUTV), Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP), Асоціація роботодавців та фахових організацій Словацької республіки (AZZZ SR), Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO), Спілка роботодавців Словацької республіки (RUZ), Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV), Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC), Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK) та державних (Державний інститут професійної освіти (SAAIC), Національне агентство Erasmus+) організацій.	Система освіти дорослих представлена діяльністю <i>громадських</i> (Українська асоціація освіти дорослих УАОД, громадські організації різного рівня на культурно-освітньої спрямованості), та державних (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Національне агентство Erasmus+) організацій.

Рівень	Критерій	Словацька республіка	Україна
Мікрорівень	можливість валідації та сертифікації результатів неформальної та інформальної освіти дорослих	Система визнання кваліфікацій KOPLAT	— Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012) ⁵⁴⁴ ; Закон України «Про освіту» — Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок за результатами неформального професійного навчання (2015) ⁵⁴⁵

⁵⁴⁴Закон України «Про професійний розвиток працівників» Документ 4312-VI, чинний, поточна редакція — Редакція від 04.11.2018, підстава — 2581-VIII

⁵⁴⁵Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання СХВАЛЕНО на засіданні Міжвідомчої робочої групи з розробки нормативно-правових актів з питань підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями URL: www.dcz.gov.ua/file/link/386280/file/metod%20kriter%20neform.doc;jsessionid... (дата звернення 08.04.2019)
протокол № 1 від 24.09.2015

Тематичний інформаційний аркуш до навчальної дисципліни
«Андрагогічне консультування»

Університет: *Прешовський університет у Прешові*

Факультет: гуманітарних і природничих наук

Код: 2KAD / ANPOR / 15

Назва курсу: Андрагогічне консультування

Тип освітньої діяльності: Лекція, Семінар

Діапазон освітніх заходів: 2,1 години. тиждень

Кількість кредитів: 5

Рекомендований рік і семестр навчання: 3 рік ЗС андрагогічний (ANDB)

Рекомендований семестр: З.С.

Ступінь навчання: бакалавр

Спосіб оцінювання та завершення курсу: іспит

Модельні ситуації

Протягом семестру оцінюється діяльність на семінарських заняттях, максимум 10 балів, один письмовий огляд максимум за 10 балів, 30 балів наприкінці семестру. Ви повинні заробити принаймні 45 балів, щоб отримати рейтинг «А», заробити рейтинг «В» — щонайменше 40 балів, за рейтинг «С» — 35 балів, 30 балів, D рейтинг — щонайменше 25 балів. Кредити не присуджуються студенту, який отримав менше 5 балів, менше 5 балів за семестр і менше 15 балів за кінець семестру.

Результати навчання:

У кінці курсу студент зможе:

- уточнити теоретичні знання про розвиток і поняття андрагогічного консультування;
- визначити основні поняття та методи андрагогічного консультування;
- виявляти, розрізняти, застосовувати діагностичні процедури;
- визначити та обґрунтувати компетенції радника-андрагогіка.

Короткий навчальний план:

- консультування (історія / розвиток, розуміння);
- характеристика андрагогічного консультування;
- терміни в андрагогічному консультуванні;
- консультування — андрагогічне, психологічне, соціальне;
- концепції, підходи та види консультування;
- форми керівництва та консультування;
- фактори, що впливають на андрагогічне консультування (консультант, клієнт, процес);
- діагностика, методи в андрагогічному консультуванні;
- спілкування в андрагогічному консультуванні;
- радник-андрагог (кодекс етики, ключові компетенції, синдром вигорання).